Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470939
Centre d'intérêt: 751

Corrignan, Anne-Marie.

Les difficultés d'apprentissage en communication écrite, lecture et écriture / [Anne-Marie Corrignan ; pour la] Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire. -- [Québec] : La Direction générale, d.l. 1984.
139 p. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction générale du développement pédagogique. Primaire)

Code: 8384-301. Bibliogr.: p. 133-137.

ISBN 2-550-05967-0

Descripteur(s): *Français (Langue) *Difficulté d'apprentissage *Expression écrite *Ecriture *Lecture *Difficulté de lecture *Guide pédagogique *Primaire (Niveau)

Destiné aux enseignants du primaire, ce guide présente un modèle d'intervention en communication écrite qui s'appuie sur le cadre conceptuel du programme de français. Une première partie, de nature informative, expose le processus de développement du langage écrit, précise la terminologie employée dans le domaine, examine les manifestations des difficultés en communication écrite et, enfin, passe en revue les divers facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage du langage écrit. De nature davantage pratique, la seconde partie aborde la question du rôle des divers agents éducateurs, elle traite de la dynamique de la communication et du mode d'intervention, elle examine les modalités de la prévention des difficultés et le rôle de l'évaluation a des fins d'intervention, enfin, elle présente des stratégies et des activités d'intervention appropriées aux divers types de difficultés.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8470940

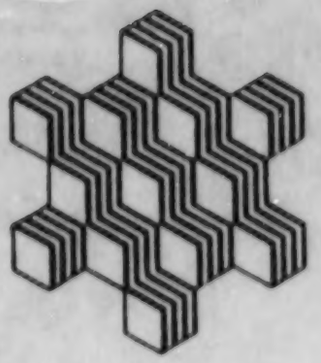
UUQ 8470939

16-1520-05

GUIDE PÉDAGOGIQUE

· Primaire

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN COMMUNICATION ÉCRITE LECTURE ET ÉCRITURE



Québec

EDUQ 8470939

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE
EN COMMUNICATION ÉCRITE
LECTURE ET ÉCRITURE

Direction générale du développement pédagogique
Direction de la formation générale
Service de l'adaptation scolaire

RÉDACTRICE – Anne-Marie Corrignan

Approuvé par les Comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'Éducation
les 26 mars et 21, 22, 23 avril 1982.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1983

ISBN 2-550-05967-0

Dépôt légal - troisième trimestre 1984

TABLE DES MATIÈRES

PAGES

AVANT-PROPOS 9

INTRODUCTION 11

PREMIÈRE PARTIE (Partie informative) 13

1. LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ÉCRIT 17
   - 1.1 Lire et écrire, un moment d'une évolution 17
   - 1.2 L'enfant s'apprend à lire et à écrire en communiquant 18
   - 1.3 L'enfant cherche spontanément à construire du sens 18
   - 1.4 L'acte de lire 18
   - 1.5 L'acte d'écrire 19

2. LA TERMINOLOGIE 23
   - 2.1 Échec scolaire, retard scolaire 24
   - 2.2 Difficulté d'apprentissage, trouble d'apprentissage 24
   - 2.3 Dyslexie, dysgraphie, dysorthographie 24
   - 2.4 Adoption d'une terminologie commune 25

3. QUELLES SONT, DANS LE QUOTIDIEN, LES MANIFESTATIONS DES DIFFICULTÉS EN COMMUNICATION ÉCRITE? 29
   - 3.1 Différents comportements dans une situation de communication écrite 29
     - 3.1.1 Les comportements non efficaces dans une situation de lecture 29
       - *L'utilisation excessive des indices de sens* 29
       - *L'utilisation excessive des indices graphiques* 30
     - 3.1.2 Les comportements non efficaces dans une situation d'écriture 30
       - *Les comportements relatifs à la production du message* 30
       - *Les comportements relatifs à l'utilisation des connaissances* 30
       - *Les comportements relatifs à la calligraphie* 30
   - 3.2 Les manifestations comportementales associées 31
     - 3.2.1 Les manifestations chez les enfants qui peuvent se révéler fragiles au début de l'apprentissage 31
     - 3.2.2 Les manifestations chez les enfants qui ont déjà subi des échecs dans le domaine de la communication écrite 31

4. QUELS SONT LES FACTEURS QUI AURAIENT UNE INFLUENCE SUR L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT? 35
   - 4.1 Un environnement positif 35
   - 4.2 La démarche de l'enfant 36
   - 4.3 Les autres facteurs 36
     - 4.3.1 L'aspect physiologique et physique 36
     - 4.3.2 L'aspect perceptif et moteur 36
     - 4.3.3 L'aspect linguistique 37
       - *L'aspect instrumental de la parole* 37
       - *L'investissement affectif du langage* 38
     - 4.3.4 L'aspect intellectuel 38
     - 4.3.5 L'aspect affectif et social 39
       - *L'accession au monde des adultes* 39
       - *La motivation* 39
       - *Le milieu socioculturel* 39
       - *Difficultés de comportement et difficultés d'apprentissage* 40

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE 41

DEUXIÈME PARTIE (Suggestions pour l'intervention) 43

1. L'INTERVENTION AUPRÈS DE L'ENFANT EN DIFFICULTÉ EST LA RESPONSABILITÉ DE TOUS LES AGENTS D'ÉDUCATION 49
   - 1.1 La communication et la concertation nécessaires entre les divers agents d'éducation 49
   - 1.2 Quel(s) rôle(s) peuvent jouer les principaux agents d'éducation 50
     - 1.2.1 Le directeur d'école 50
     - 1.2.2 Les professionnels non enseignants 51
     - 1.2.3 Le rééducateur du langage écrit 51
     - 1.2.4 Les parents 51
     - 1.2.5 Les pairs 52
     - 1.2.6 L'enfant en difficulté d'apprentissage 52
     - 1.2.7 L'enseignant 52

2. LA DYNAMIQUE DE LA COMMUNICATION ET LE MODE D'INTERVENTION 57
   - 2.1 La dynamique de la communication 57
     - 2.1.1 La pratique répétée d'actes signifiants de lecture et d'écriture 57
     - 2.1.2 La réflexion et l'analyse sur les différents actes de communication 57
     - 2.1.3 Le développement des connaissances et des techniques au service de l'habileté à communiquer 58
     - 2.1.4 La détente et la confiance nécessaires dans toute situation de communication 58
   - 2.2 Les étapes de la démarche dans une situation de communication 58
     - 2.2.1 La lecture et le programme de français 58
       - *Placer l'écolier dans une situation où il est confronté à un texte* 58
       - *Faire « objectiver » le rapport qui s'établit entre le texte lu et l'intention de lecture* 59
       - *Fournir à l'écolier les connaissances nécessaires à la compréhension de ce qu'il lit* 59
       - *Assurer le réinvestissement* 59
     - 2.2.2 L'écriture et le programme de français 59

3. LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS 63
   - 3.1 Accueillir chaque enfant comme il est 63
   - 3.2 Respecter les différences individuelles 63
   - 3.3 S'attendre à ce que les enfants apprennent et réussissent 64
   - 3.4 Créer une bonne relation maître-élève 64
   - 3.5 Apprendre à apprendre 65
   - 3.6 Créer un environnement riche et stimulant 65
     - 3.6.1 L'atmosphère, le climat 65
     - 3.6.2 L'environnement humain 66
     - 3.6.3 L'aménagement de l'espace 66
     - 3.6.4 Le matériel didactique 66

4. L'ÉVALUATION À DES FINS DE FORMATION, PARTIE INTÉGRANTE DU PROCESSUS D'INTERVENTION 71
   - 4.1 L'évaluation de l'habileté à lire et à écrire 71
   - 4.2 L'évaluation globale de l'élève 72

5. L'INTERVENTION RELATIVE AUX DIFFICULTÉS EN LECTURE AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE (première et deuxième années) 75
5.1 Présentation de trois enfants de première année 75
5.2 La situation de lecture proposée 76
5.3 Les stratégies utilisées par chacun des enfants et les recommandations qui en découlent 76

6. L'INTERVENTION AU NIVEAU DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN PREMIÈRE ET DEUXIÈME ANNÉES 83
6.1 Le développement de l'habileté à écrire 83
6.2 Comment développer la connaissance de l'orthographe? 84
6.3 La calligraphie 84

7. QUELQUES EXPÉRIENCES ET ACTIVITÉS POUR LES PREMIÈRES ANNÉES DU PRIMAIRE 87
7.1 Apprendre à lire en parlant 87
Amener l'enfant à faire des hypothèses et à les vérifier 87
Amener l'enfant à communiquer sa pensée par écrit 87
Choisir le texte comme unité de travail 88
Favoriser l'interaction adulte-enfant 88
Conclusion 88
7.2 Une autre démarche 88
L'évaluation des connaissances 89
Autres évaluations possibles 89
Remarques 89
7.3 *Un environnement et des activités qui favorisent la communication écrite* 90
7.3.1 Le coin lecture 90
7.3.2 Des exemples d'activités encourageant la communication écrite 90

8. LES INTERVENTIONS PLUS SPÉCIFIQUES AUPRÈS D'ENFANTS QUI ONT D'AUTRES FRAGILITÉS 95

9. LES INTERVENTIONS AUPRÈS DES ÉLÈVES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN COMMUNICATION ÉCRITE, DE LA TROISIÈME À LA SIXIÈME ANNÉE 99
9.1 Les interventions en lecture 99
9.1.1 La technique de « closure » 100
9.1.2 La lecture « occultée » 100
9.2 Les interventions en écriture 101
9.2.1 Le développement de l'habileté à produire un message écrit 101
9.2.2 Le développement des connaissances 102
9.2.3 Le développement de l'orthographe d'usage 103
9.2.4 D'autres interventions en écriture 103
L'atelier d'écriture libre 103
Quelques suggestions de thèmes pour l'atelier d'écriture 104
Démarche pour développer l'orthographe d'usage 104
L'autocorrection par l'utilisation des séries et associations 105
9.3 Les interventions relatives aux difficultés personnelles et sociales 107

10. QUELQUES RAPPELS ET SUGGESTIONS 111

11. QUELQUES QUESTIONS POSÉES PAR DES ENSEIGNANTS 115

CONCLUSION 119

ANNEXE I – Grilles d'observation des apprentissages en lecture et en écriture 121

ANNEXE II – Illustration d'une démarche d'évaluation de l'habileté à lire en première année 125

ANNEXE III – L'enfant scripteur de 6 à 12 ans. Quelques traits caractéristiques 131

BIBLIOGRAPHIE 133

CONCEPTION ET RÉALISATION DU DOCUMENT 139

NOTE DE LA RÉDACTION

Afin d'éviter la lourdeur qu'entraînerait la répétition systématique des termes masculins et féminins, le présent guide pédagogique a été rédigé en utilisant uniquement le masculin pour désigner le personnel et les élèves en cause, à l'exception de quelques cas où l'on fait mention d'une personne précise. Les lectrices et les lecteurs sont invités à en tenir compte au cours de la lecture du document.

AVANT-PROPOS

À QUI S'ADRESSE CE GUIDE?

Le présent guide pédagogique s'adresse d'abord à l'enseignant de la classe ordinaire et à celui que l'on appelle communément « professeur en dénombrement flottant ». Il peut aussi être utile aux autres agents d'éducation qui s'occupent de près ou de loin des enfants qui éprouvent des difficultés en communication écrite.

POURQUOI CE GUIDE?

- Pour répondre à un besoin du milieu en information et en suggestions d'intervention pédagogique vis-à-vis des difficultés en communication écrite.
- Pour donner à l'enseignant de la classe ordinaire les moyens d'aider un enfant qui vit des difficultés en communication écrite.
- Pour favoriser un rapprochement de la rééducation avec la classe ordinaire en tant que premier lieu d'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

LE CONTENU DU GUIDE:

À l'intérieur de ce guide, on trouve:

- de l'information sur l'apprentissage de la communication écrite et sur certaines difficultés relatives à cet apprentissage;
- des suggestions de moyens d'intervention pédagogique.

LIMITES DU GUIDE:

- Le présent guide ne traite pas de toutes les difficultés d'apprentissage à l'école mais uniquement de celles en français, langue maternelle. Il ne mentionne les autres disciplines scolaires que pour souligner l'impact général des difficultés en communication écrite.
- Il ne couvre pas même toutes les dimensions de l'intervention sur les difficultés en communication écrite. Certes il traite dans sa partie informative de l'ensemble des facteurs en jeu, notamment de ceux que l'on dit « médicaux » ou « instrumentaux ». Toutefois il se centre délibérément, dans sa seconde partie, sur l'intervention pédagogique seulement. Quant aux autres modes d'intervention, il convient davantage de s'interroger sur leur influence que de les mettre de côté totalement.
- Ce guide n'analyse pas toutes les difficultés en communication écrite; il ne propose pas non plus une méthode pour résoudre chaque difficulté particulière que le pédagogue est susceptible de rencontrer dans son enseignement. Les modes d'intervention qu'il propose ne sont pas les remèdes à tous les maux.
- Ce guide n'est pas non plus un livre de recettes. Il aurait atteint son but s'il parvenait à déclencher chez les agents d'éducation une réflexion qui les amènerait à chercher eux-mêmes la démarche qui à la fois leur conviendrait et serait la plus profitable pour l'élève.
- Ce document s'inspire des orientations pédagogiques actuelles qui ont été retenues pour le système d'éducation du Québec des années 80.

LE PRÉSENT GUIDE PARMI LES AUTRES PRODUCTIONS DU SERVICE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE RELATIVES AUX DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE:

- *Pour une réussite de l'enfant et de l'école*[1]:

  Ce document de sensibilisation propose une réflexion générale sur la problématique de l'apprentissage.

- *Réflexion sur les préalables aux apprentissages scolaires*[2]:

  Ce document propose une réflexion critique sur les préalables aux apprentissages scolaires et voudrait permettre aux enseignants de faire le point sur cette question controversée.

- *Guide d'organisation spécifique pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*[3]:

  La section de ce guide qui traite des difficultés d'apprentissage présente des modèles d'organisation de services éducatifs en vue de répondre aux besoins particuliers des élèves visés.

LE PRÉSENT GUIDE, COMPLÉMENT DES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT DU PROGRAMME DE FRANÇAIS

Ce guide présente un modèle d'intervention qui s'appuie sur le cadre conceptuel du programme de français. Il vient ainsi compléter les documents et guides pédagogiques qui accompagnent ce programme. La connaissance du programme de français ainsi que celle des documents afférents constitue donc un préalable à l'utilisation du présent document.

---

1. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire, Québec, mai 1980, code 16-1503.
2. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire, Québec, mars 1980, code 16-1509.
3. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire, Québec, juillet 1981, document de travail.

INTRODUCTION

Ce n'est un secret pour personne que le nombre d'élèves dits en difficulté d'apprentissage a connu une augmentation considérable en dix ans, alors que la population scolaire, elle, a eu tendance à décroître pendant la même période. Est-ce possible? N'y a-t-il pas une erreur quelque part? Quelles peuvent être les raisons de cet accroissement soudain du taux d'élèves catalogués « en difficulté d'apprentissage »?

Les raisons sont multiples et sont, semble-t-il, autant d'ordre socio-culturel qu'administratif et pédagogique.

Tous les enfants étiquetés en difficulté d'apprentissage devraient-ils l'être? Nous ne le pensons pas. Malheureusement les retombées d'un tel classement sont souvent catastrophiques pour nombre d'entre eux.

Un groupe de personnes, quel qu'il soit, n'est jamais homogène. S'il apparaît comme tel, malgré la diversité des individualités qui le composent, c'est que chacune de ces personnes a dû laisser de côté ce qui fait son originalité propre pour se conformer à la norme du groupe.

L'école n'aurait-elle pas, elle aussi, joué ce rôle « niveleur »? Et pourtant, tout le monde semblait y trouver son compte, du moins apparemment.

Certains élèves pourraient peut-être en effet déranger notre quiétude en nous disant qu'eux aussi ont eu, à un moment donné, le goût d'apprendre, l'envie de savoir lire, écrire et compter comme tout le monde, qu'ils étaient et sont encore intéressés par des tas de choses... Seulement, ils avaient leur façon à eux de faire leurs apprentissages et cette façon ne cadrait pas avec celle du maître ni de l'école. Peu à peu, ils ont perdu pied et se sont retrouvés « dans la marge ».

Travailler avec les différences exige nécessairement, pour tout enseignant, un engagement plus concret, une écoute plus attentive de chacun des élèves, une remise en question de sa pédagogie, de sa personne peut-être. Mais n'est-il pas plus gratifiant de le faire que de se débarrasser des « gêneurs » en les remettant aux mains des spécialistes?

C'est dans ce souci de voir de moins en moins d'élèves marginalisés durant leurs études que nous proposons les éléments de réflexion qui suivent sur les difficultés que peuvent rencontrer certains élèves en communication écrite et que nous suggérons des moyens d'intervention susceptibles d'aider l'enseignant qui se sent démuni devant de tels enfants.

PREMIÈRE PARTIE

PARTIE INFORMATIVE

1. LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ÉCRIT

1.1 LIRE ET ÉCRIRE, UN MOMENT D'UNE ÉVOLUTION

1.2 L'ENFANT S'APPREND À LIRE ET À ÉCRIRE EN COMMUNIQUANT

1.3 L'ENFANT CHERCHE SPONTANÉMENT À CONSTRUIRE DU SENS

1.4 L'ACTE DE LIRE

1.5 L'ACTE D'ÉCRIRE

1. LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ÉCRIT

Jusqu'ici, lorsqu'on regardait évoluer une classe de première année au primaire, on remarquait, indépendamment du milieu socioculturel des élèves[1], que ces enfants pouvaient constituer trois groupes :

- Le **premier** groupe comprenait les enfants qui apprennent à lire[2] très vite. Quelle que soit la méthode de lecture utilisée, ils savent lire avant même que la méthode soit appliquée dans son entier.

- Les enfants du **deuxième** groupe apprennent un peu, mais sont encore en fin d'année des lecteurs malhabiles.

- Quant aux enfants du **troisième** groupe, ils éprouvent encore à la fin de l'année scolaire de grandes difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite. Ce sont ceux-là qu'on obligeait auparavant à doubler une classe ou qu'on orientait vers des classes « spéciales », alors que les élèves du groupe précédent changeaient de classe au risque de « bloquer » quelque part au cours de leurs études primaires.

Comment se fait-il donc que certains enfants accèdent au langage écrit naturellement, simplement, que d'autres prennent un peu plus de temps mais y parviennent quand même et que d'autres enfin semblent avoir des « blocages » vis-à-vis de tout signe écrit ou à écrire?

Dans un premier temps, nous regarderons les étapes naturelles de l'acquisition de la lecture et de l'écriture, et aussi ce que supposent l'acte de lire et l'acte d'écrire. Dans un deuxième temps, nous essaierons de comprendre les difficultés que peut vivre un enfant au cours de ces apprentissages, tout aussi bien que ce qui peut lui faciliter ces apprentissages.

1. Jusqu'à présent, dans les milieux économiquement faibles, il semble que la proportion des « mal-lisants » soit plus grande, à cause de l'écart entre le milieu et l'école; cependant on peut y retrouver quand même les groupes d'enfants dont il est question ici.

2. Lorsque nous parlerons de « lire » et de « lecture », il est évident que nous aurons constamment à l'esprit « écrire » et « écriture », les deux processus allant de pair comme parties intégrantes de la communication écrite. Les différences significatives entre ces deux actes seront cependant toujours notées lorsque ce sera nécessaire, que ce soit à propos de l'information ou de l'intervention.

1.1 LIRE ET ÉCRIRE, UN MOMENT D'UNE ÉVOLUTION...

En arrivant à l'école vers l'âge de six ans, un enfant a déjà tout un vécu. La réussite de la nouvelle expérience qu'il va vivre dans ce nouveau milieu social qu'est l'école, avec la multitude d'apprentissages qu'il aura à faire, va dépendre, en grande partie, du bagage d'expériences qu'il a accumulées depuis sa naissance. C'est en ce sens qu'au lieu de dire qu'on apprend à lire à six ans, on devrait dire, tout comme pour la parole, qu'on apprend à lire dès le jour de notre naissance, que lire et écrire ne sont qu'un moment d'une évolution qui commence au premier jour de la vie.

De plus, parler, lire et écrire ont en commun d'être des habiletés langagières que l'enfant développe progressivement en interagissant et en communiquant avec le monde et les personnes qui l'entourent.

C'est habituellement vers l'âge de quatre ans que l'enfant va manifester plus particulièrement de l'intérêt pour le langage écrit. Déjà en possession du langage parlé et aussi d'autres moyens d'expression et de communication tels le geste, le langage corporel, le jeu, le dessin, il élargit son univers et devient conscient de tous les symboles écrits qui l'entourent, tant chez lui que dans la rue, dans les magasins, à la télévision, etc. Il devient tout à coup curieux et désireux de savoir ce qui est écrit. Devant une pancarte, une étiquette, une page de journal, la question arrive impromptue : « Qu'est-ce que ça veut dire? » et on peut constater sa surprise et sa joie de retrouver, sous une autre forme, des mots qui font déjà partie de son vocabulaire oral actif ou passif.

Puis bientôt, dans ses dessins apparaissent des éléments que lui-même interprète comme des signes écrits. À l'adulte qui ne parvient pas à déchiffrer son message, l'enfant expliquera oralement ce qu'il a voulu y mettre. Bien sûr, ces signes se révéleront très proches de son vécu, de ses intérêts, de ses besoins profonds ou de sa fabulation. En même temps, l'enfant se rend très bien compte qu'il ne possède pas le code conventionnel qui permettrait aux autres de comprendre sans qu'il doive à tout coup leur traduire ce qu'il a voulu exprimer.

Mais on peut déjà dire qu'il a découvert le sens de l'écrit comme porteur de message et qu'il a fait de lui-même le lien entre la langue orale et la langue écrite.

L'acquisition du langage écrit devrait donc se faire normalement, comme un prolongement naturel du langage oral. Seule une pédagogie en accord avec cette perception peut en faciliter l'apprentissage.

1.2 L'ENFANT S'APPREND À LIRE ET À ÉCRIRE EN COMMUNIQUANT

L'enfant apprend à lire et à écrire comme il a appris à parler et à écouter. En fait, il apprend à communiquer.

De la même façon donc qu'il utilise et développe son langage oral à travers les expériences signifiantes qu'il vit quotidiennement, de la même façon il va **s'apprendre à lire et à écrire** si la lecture et l'écriture lui apparaissent elles aussi comme étant « fonctionnelles » et ayant un sens pour lui, c'est-à-dire s'il y découvre un moyen de communication qui corresponde à ses besoins de comprendre et d'être compris.

On sait très bien qu'un enfant n'a pas besoin d'être à l'école pour apprendre à lire, que plusieurs savent déjà lire en entrant en première année, sans pour cela avoir reçu de leçons particulières.

En effet, on n'enseigne pas à lire, pas plus qu'on enseigne à parler. Il n'y a pas ici de matière à transmettre. On **aide** un enfant à développer et à approfondir ses « interactions fonctionnelles » avec l'écrit.

L'important est donc de savoir si lui, l'enfant, a commencé son apprentissage de la lecture et de répondre à ce qu'il essaie de faire à chaque moment de cet apprentissage qu'il poursuit.

1.3 L'ENFANT CHERCHE SPONTANÉMENT À CONSTRUIRE DU SENS

À chaque étape de son développement, toute personne cherche à donner une signification au monde qui l'entoure. Il n'en est pas autrement pour l'enfant qui commence à lire. Il veut lire tout de suite, c'est-à-dire qu'il a le désir de trouver par lui-même la signification de tout message écrit.

L'enfant qui arrive en première année sait habituellement reconnaître quelques mots qui ont un sens pour lui et qu'il a appris globalement. Il reconnaît son prénom et des mots comme *papa, maman, Esso, Tintin, MacDonald's*, sans pour autant savoir analyser les correspondances graphèmes-phonèmes.

Comment s'y prend-il pour identifier des mots nouveaux? Il ne s'y prend pas autrement qu'il a fait pour apprendre à parler. Il a recours à ceux qui, autour de lui, savent déjà lire, c'est-à-dire à ses parents, à ses frères et soeurs plus âgés qui pourront répondre à ses questions, mais surtout il devine, il procède par essais et erreurs, il vérifie ses hypothèses. . .

Regardons un enfant à qui nous lisons une histoire. De lui-même, il va savoir terminer la phrase que nous sommes en train de lire. Pour ce faire, il va s'aider du contexte de l'histoire, de l'image, de tout ce qu'il connaît déjà sur ce sujet et aussi de la forme syntaxique de la phrase.

Les mots qu'il utilisera ne seront peut-être pas exactement les mots du texte. Il pourra dire, par exemple : « . . .et le loup a mangé le mouton » pour « . . .et le loup dévora le pauvre agneau », mais il aura néanmoins respecté le sens général de l'histoire.

Il n'en est pas autrement lorsqu'il est devant un texte écrit. Sa préoccupation est de trouver du sens à travers ces signes écrits et non d'identifier des sons ou des syllabes sans signification.

1.4 L'ACTE DE LIRE

L'enfant qui apprend à lire utilise différents indices (ou entrées) pour comprendre un texte[1].

Certains indices favorisent la recherche de sens en lecture. Ce sont le contexte, la syntaxe, les mots et certains morphèmes comme les préfixes et les suffixes.

D'autres indices proviennent surtout de la forme. Ce sont les indices graphiques : les correspondances grapho-phonétiques et syllabiques ainsi que certains morphèmes comme les terminaisons verbales.

Moins les indices graphiques sont nécessaires, plus le lecteur peut lire facilement et rapidement.

Bien sûr, tout lecteur, surtout le débutant, rencontre des mots qui sont nouveaux pour lui. S'il utilise de préférence les indices de sens, tels le contexte et la syntaxe, il va faire des hypothèses sur les mots ou les structures susceptibles d'apparaître à la suite de ce qu'il vient de lire. En fait, il devine, il « anticipe » et les indices graphiques ne viennent que confirmer ou infirmer ce qu'il avait prévu.

Il est évident que ces mécanismes d'anticipation ne peuvent jouer que si le contenu du texte est signifiant pour le lecteur, s'il correspond à la connaissance qu'il a du sujet traité, s'il rejoint ses intérêts et ses besoins.

Dans les cas contraires, il doit analyser chaque mot en se basant uniquement sur les indices graphiques, ce qui devient très vite fastidieux et démotivant.

En fait, les différents indices ont des fonctions complémentaires dans l'acte de lire. Il convient de les utiliser tous à bon escient et non d'en privilégier certains au détriment des autres.

1. Voir *Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire, Français, Atelier 2 : La lecture au cours primaire*, ministère de l'Éducation, Québec, octobre 1981, codes 16-2411-05 et 16-2411-06.

1.5 L'ACTE D'ÉCRIRE[1]

Si en lecture on est en quête de sens dans un texte, en écriture on a à produire un message qui a un sens. Écrire ne veut donc pas dire uniquement orthographier.

L'enfant qui apprend à écrire son premier mot, habituellement son prénom, commence par faire plusieurs formes décousues, qu'il intègre bientôt en un mouvement continu. Mais il sait qu'il ne reproduit pas les lettres pour les lettres, qu'il fait un tracé qui veut dire quelque chose, pour lui et aussi pour les autres.

Dans l'acte d'écrire, il faut considérer trois niveaux qui ont tous les trois leur importance :

– le message à véhiculer

– le code orthographique et syntaxique

– la calligraphie ou le geste graphique.

Une analyse et une réflexion sont nécessaires avant, pendant et après la production du message. C'est « l'objectivation » qui permet, à différents moments de la rédaction, de s'interroger sur le choix, l'organisation et la formulation du message, sur la pertinence et la justesse des énoncés, etc. et, conséquemment, de se réajuster au besoin.

Quant aux deux autres niveaux, ils doivent être bien assimilés afin que l'expression de la pensée ne soit pas gênée. Si on amène l'enfant à réfléchir sur les formes et les règles du code orthographique et calligraphique, on a plus de chance de toucher son intelligence et de susciter son intérêt qui si on lui demande de mémoriser des règles imposées de l'extérieur et de les appliquer ensuite au moyen d'exercices fastidieux.

Plus les automatismes relatifs à la forme sont acquis, plus l'attention peut se porter sur le contenu du message; sa rédaction en devient alors d'autant plus aisée et efficace.

L'apprentissage de l'écriture doit-il se faire en même temps, avant ou après celui de la lecture? Le sujet est très débattu. Des recherches sur les lecteurs précoces montrent que leur intérêt à lire se développe souvent à partir d'un premier intérêt à reproduire et à écrire des messages, et que ces enfants participent plus activement à leur propre apprentissage de la lecture[2].

* * *

L'écriture faisant appel, comme la lecture, à des processus cognitifs, affectifs et moteurs, il est certain que les enfants d'un même groupe auront un comportement bien personnel face à l'acte de lire et d'écrire. L'ordre et la progression des apprentissages devraient donc être ceux qui correspondent le mieux à chacun, si tant est que la demande de l'enfant reste la règle d'or en pédagogie.

---

1. Voir *Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire. Français. Atelier 3 : Le développement de l'habileté à écrire* et *Atelier 4 : Le développement de la connaissance du code orthographique*, ministère de l'Éducation, Québec, octobre 1981, codes 16-2411-08, 09, 11 et 12.

2. Voir C. Chomsky, « Write Now, Read Later », *in Early Childhood Education*, National Association for the Education of Young Children, C.B. Cazden, Washington D.C., 1972, p. 119-126.

2. LA TERMINOLOGIE

2.1 ÉCHEC SCOLAIRE,
RETARD SCOLAIRE

2.2 DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE,
TROUBLE D'APPRENTISSAGE

2.3 DYSLEXIE, DYSGRAPHIE,
DYSORTHOGRAPHIE

2.4 ADOPTION D'UNE TERMINOLOGIE
COMMUNE

2. LA TERMINOLOGIE

Si lire et écrire sont des apprentissages qui devraient se faire aussi naturellement que parler, comment se fait-il qu'il soit si souvent question d'élèves en difficulté d'apprentissage?

Le document du Ministère sur la politique en adaptation scolaire[1] relève un nombre croissant d'élèves identifiés « en trouble d'apprentissage ». De 10 131 en 1969-1970, ils sont passés à 64 295 en 1977-1978 et il semble que, depuis ces années, le nombre soit resté sensiblement le même. En fait, ces difficultés constituent encore aujourd'hui à elles seules plus de 60 pour 100 des cas d'inadaptation scolaire.

On peut déjà remarquer que les vocables *trouble* ou *difficulté d'apprentissage* employés indifféremment recouvrent toutes les difficultés d'apprentissage scolaire, et non seulement les difficultés reliées à l'apprentissage de la lecture, qui sont l'objet de notre propos. On sait par ailleurs que, l'acquisition de la lecture se reflétant sur l'ensemble des apprentissages scolaires, une difficulté particulière dans ce domaine entraîne presque toujours un retard scolaire généralisé qui fait en sorte qu'on accole bientôt à l'élève qui le subit l'étiquette de *difficulté d'apprentissage*, voire de *trouble d'apprentissage*.

Il s'ensuit que les termes véhiculés dans les documents officiels et dans les écoles évoquent des réalités différentes. En regardant de plus près la terminologie la plus couramment utilisée dans les milieux scolaires du Québec, nous souhaitons à la fois interroger et démystifier la réalité cachée derrière ce vocabulaire qui contribue malheureusement souvent à faire perdre de vue l'enfant qu'on veut aider.

L'expression qui a joui de la plus grande popularité, ces dernières années, pour désigner la difficulté de l'élève qui ne réussissait pas en conformité avec la norme adoptée dans son école est sûrement celle de *trouble d'apprentissage*. Progressivement, l'appellation de la difficulté, d'ailleurs devenue sigle, s'est substituée à celle de la personne: n'a-t-on pas fréquemment entendu dire d'un élève: « C'est un T.G.A. » ou « C'est un T.L.A. »?

Enfin, le fait que plus de 60 pour 100 des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage soient considérés comme ayant des troubles d'apprentissage a amené à confondre ces derniers avec ce qu'on appelait « l'enfance inadaptée », les deux termes devenant équivalents aux yeux de bien des agents d'éducation.

C'est ainsi qu'un enfant qui n'avait peut-être au départ qu'un retard scolaire banal et momentané se retrouve souvent, pour le reste de sa scolarité, avec l'étiquette *T.G.A.*, et parfois, en plus, à l'extérieur du « secteur régulier ».

D'autres expressions: *échec scolaire, dyslexie, dysorthographie, dysgraphie* ont aussi connu une grande popularité ces dernières années parmi les agents d'éducation. Chacun évoquait en les utilisant une réalité souvent bien particulière, en se référant soit à une école de pensée précise soit à un intérêt personnel ou propre à un établissement.

Certes, ces différences de langage et leur effet de marginalisation allaient de pair avec une certaine mentalité alors en vogue, qui consistait à faire prendre une voie parallèle à tout élève déviant de la norme et ainsi, indirectement, à satisfaire aux critères de financement applicables pour l'éducation de cette population scolaire.

Afin de favoriser à l'avenir l'utilisation d'une terminologie commune et univoque et également de considérer tous les élèves comme ils le méritent, nous allons essayer d'apporter ici un certain éclairage sur chacune des expressions couramment utilisées.

1. *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, ministère de l'Éducation, Québec, 1978.

2.1 ÉCHEC SCOLAIRE, RETARD SCOLAIRE

L'échec scolaire est la non-réussite officielle en regard des normes traditionnellement admises, alors que le retard scolaire fait référence à l'écart qui existe entre tel élève et ceux de son groupe d'âge ou de sa classe, ce qui ne suppose pas nécessairement un échec officiel. En fait, le retard existe par rapport à une attente, alors que l'échec est une sanction, souvent amenée par ce retard.

C'est effectivement en se référant aux moyennes standardisées et aux autres élèves de la classe qu'un enseignant va habituellement situer un élève qui éprouve de la difficulté dans l'un ou l'autre des apprentissages. Le discours tenu (« . . .ne peut pas suivre le groupe. . . », « . . .est en retard sur les autres. . . », « . . .est à un niveau au-dessous. . . », etc.) signifie bien le décalage noté entre tel élève et ses pairs. Si l'on pousse davantage l'investigation concernant ces enfants qui échouent ou qui ne suivent pas, les enseignants spécifieront : « . . .ils ne savent pas lire. . . », « . . .ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. . . », « . . .ils écrivent au son. . . », « . . .ils ne sont pas capables de séparer leurs mots. . . », « . . .ils sont faibles en français et en mathématique. . . », « . . .dans les autres matières ou activités, ils s'intègrent bien et suivent le groupe. . . » Nous voici donc confrontés aux autres expressions qui recouvrent ces réalités : difficulté d'apprentissage, trouble d'apprentissage, dyslexie, dysgraphie, dysorthographie, etc.

2.2 DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE, TROUBLE D'APPRENTISSAGE

Ces deux expressions sont utilisées indistinctement tant dans les documents ministériels que par les agents d'éducation des commissions scolaires. On a aussi voulu qualifier ces difficultés et ces troubles de *mineurs, moyens* ou *graves*. Il nous semble que c'est aux concepts mêmes de difficulté et de trouble qu'il conviendrait plutôt de s'attarder.

Une difficulté d'apprentissage indiquerait que la chose à apprendre ne peut pas être apprise à tel moment, par telle personne, dans telle situation. Les raisons en sont multiples et peuvent venir autant de la situation d'apprentissage que de l'apprenant lui-même. Mais cette difficulté est **momentanée, passagère** et, lorsque l'écart sera comblé entre les deux pôles, il n'y aura plus de raison que l'apprentissage ne se fasse pas.

Un trouble d'apprentissage, par contre, amènerait un enfant à subir des échecs de manière **répétitive**, et ce, bien que toutes les conditions soient apparemment réunies pour qu'il réussisse. Il n'est pas exclu, par ailleurs, qu'une difficulté non repérée et non surmontée à temps puisse se transformer en trouble plus global.

Ainsi donc, la difficulté d'apprentissage serait en principe circonscrite et ne se manifesterait que dans certains domaines d'apprentissage. Par exemple, les difficultés en langue écrite et en mathématique ne sont pas toujours associées, comme on le croit trop souvent. De même, une difficulté particulière n'affecte pas au départ toutes les activités auxquelles prend part l'enfant.

Cependant, il faut se rappeler qu'une difficulté en lecture a souvent une incidence sur la plupart des autres matières scolaires. Que l'on ait en effet à travailler à partir d'un texte, à découvrir la signification d'un énoncé mathématique ou à rechercher dans un ouvrage une information, on doit recourir à la lecture. Celui qui ne lit pas à une vitesse suffisante ou qui ne comprend pas vraiment ce qu'il déchiffre est aussitôt handicapé, menacé de voir se creuser toujours davantage le fossé entre ce qu'on lui demande et ce qu'il peut faire, et par le fait même entre lui et les autres élèves de sa classe. Il s'ensuit chez lui une dévalorisation qui a une répercussion inévitable sur l'ensemble de sa personnalité. C'est ainsi qu'une simple difficulté en langue écrite peut engendrer un trouble au niveau du comportement et des apprentissages en général.

2.3 DYSLEXIE, DYSGRAPHIE, DYSORTHOGRAPHIE

Depuis une dizaine d'années, le terme *dyslexie* est sorti des milieux hospitaliers où il avait pris naissance pour faire son apparition dans les écoles. C'est ainsi que tout enfant qui éprouve quelques difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture reçoit maintenant l'étiquette de *dyslexique*, surtout – demandons-nous pourquoi – s'il a tendance à inverser certaines lettres! On en est ainsi arrivé à appeler *dyslexique* tant l'enfant qui avait un léger retard en lecture par rapport aux autres élèves de sa classe ou de son groupe d'âge que celui qui présentait une difficulté plus globale de communication.

Étymologiquement, bien sûr, le mot *dys-lexique* désigne celui qui a de la difficulté à lire. Il pourrait donc en ce sens désigner tous les enfants qui nous préoccupent. Malheureusement, le concept a été galvaudé. On a fait de la dyslexie une maladie, ce qui est toujours plus rassurant d'un point de vue proprement pédagogique!

Nous pensons donc que le terme *dyslexique* ne devrait être utilisé qu'exceptionnellement et avec précaution car les enfants dyslexiques sont en fait peu nombreux. Par contre, il y en aura toujours, et ce, peu importe le programme, la méthode, etc., si l'on considère que la difficulté de communication qui se manifeste chez ces enfants dans le langage écrit était présente avant même leur entrée à l'école, avant qu'ils apprennent à lire et à écrire. Ils auront, de ce fait, besoin d'une intervention individuelle, plus particulière.

Quant aux termes *dysgraphie* et *dysorthographie*, qui désignent respectivement les difficultés à calligraphier et à orthographier, le terme *dyslexie* avait jusqu'ici, la plupart du temps, tendance à les englober. Tout en laissant de côté cette terminologie, nous traiterons ultérieurement dans ce document des difficultés qui peuvent se manifester sur le plan de l'acquisition des connaissances et des techniques relatives à l'écriture.

2.4 ADOPTION D'UNE TERMINOLOGIE COMMUNE

Afin d'éviter toute confusion en ce qui concerne la terminologie, et aussi parce que nous ne traitons pas ici des difficultés en mathématique, qui comptent normalement parmi les difficultés d'apprentissage, nous utiliserons, dans ce document, uniquement les expressions suivantes : **difficultés en communication écrite** et **difficultés en lecture et en écriture.**

De plus, étant donné la relativité du concept de *difficulté* dont le sens varie d'un milieu à l'autre, d'un agent d'éducation à l'autre, nous ne mettons pas de limites au traitement de ces difficultés. Nous sommes par ailleurs convaincus que les principes qui sont à la base de l'intervention ne sont pas différents selon que la difficulté est dite légère ou grave, mais que c'est l'intervention elle-même qui doit être plus ou moins personnalisée selon les cas.

3. QUELLES SONT, DANS LE QUOTIDIEN, LES MANIFESTATIONS DES DIFFICULTÉS EN COMMUNICATION ÉCRITE?

3.1 DIFFÉRENTS COMPORTEMENTS DANS UNE SITUATION DE COMMUNICATION ÉCRITE

3.1.1 Les comportements non efficaces dans une situation de lecture

- L'utilisation excessive des indices de sens
- L'utilisation excessive des indices graphiques

3.1.2 Les comportements non efficaces dans une situation d'écriture

- Les comportements relatifs à la production du message
- Les comportements relatifs à l'utilisation des connaissances
- Les comportements relatifs à la calligraphie

3.2 LES MANIFESTATIONS COMPORTEMENTALES ASSOCIÉES

3.2.1 Les manifestations chez les enfants qui peuvent se révéler fragiles au début de l'apprentissage

3.2.2 Les manifestations chez les enfants qui ont déjà subi des échecs dans le domaine de la communication écrite

3. QUELLES SONT, DANS LE QUOTIDIEN, LES MANIFESTATIONS DES DIFFICULTÉS EN COMMUNICATION ÉCRITE?

Ces manifestations peuvent varier à l'infini. Nous n'en retiendrons que quelques-unes que nous regrouperons en deux catégories : les comportements dans une situation de communication écrite et les manifestations comportementales plus globales.

3.1 DIFFÉRENTS COMPORTEMENTS DANS UNE SITUATION DE COMMUNICATION ÉCRITE

Nous distinguerons les comportements non efficaces dans une situation de lecture et dans une situation d'écriture.

3.1.1 LES COMPORTEMENTS NON EFFICACES DANS UNE SITUATION DE LECTURE

Rappelons que « l'acte de lire se réalise par une activité perceptivo-visuelle et intellectuelle au cours de laquelle les informations graphiques d'un écrit sont traitées afin qu'on en reconstruise le sens[1] ».

Or, on remarque chez les enfants différents comportements de lecture selon l'utilisation plus ou moins adéquate qu'ils font des indices de sens et des indices graphiques.

L'utilisation excessive des indices de sens

Prenons par exemple le cas d'un élève qui, à la fin de sa première année, dit :

Toute la famille se promène en auto.

pour

Le camion roulait vite dans la campagne.

Notons que les deux phrases contiennent le même nombre de mots et que leur structure est presque semblable. Nous ne connaissons pas le contexte qui nous permettrait de vérifier si cet élève a complètement fabulé ou s'il s'est servi de certains indices pour énoncer sa phrase. On peut cependant avancer l'idée que l'enfant a au moins compris que, pour lire à haute voix, il fallait, entre autres, suivre des yeux et dire quelque chose.

Cet exemple peut paraître excessif pour un élève de fin de première année, alors qu'il est très courant chez les enfants d'âge pré-scolaire.

C'est le même comportement que l'on remarque chez le jeune enfant qui dit : *C'est écrit chocolat* devant une boîte où apparaît *Cacao*; ou encore : *C'est écrit bottines*, alors que le rayon du magasin annonce *chaussures*. Il se sert en fait de tous les indices à sa disposition pour émettre un énoncé qui a du sens.

Là où il y a danger c'est lorsque ce comportement perdure au-delà d'une certaine période d'apprentissage. Ce genre de lecteur lit quelques mots et devine les autres, mais sans vérifier suffisamment ses hypothèses à l'aide des indices graphiques, ce qui fait qu'il se retrouve parfois très loin du sens initial de certains textes.

1. *Programme d'étude. Primaire. Français*, ministère de l'Éducation, Direction des programmes, Québec, Mai 1979, p. 22, code 16-2410.

L'utilisation excessive des indices graphiques

D'autres élèves, au contraire, ne semblent pas se soucier de trouver un sens à ce qu'ils lisent, mais cherchent avant tout à s'appuyer sur l'information graphique, c'est-à-dire à déchiffrer.

Il s'ensuit une lecture lente, hésitante, non efficace. Devant la phrase *Elle a les cheveux noirs assez courts*, un élève dit : *elle a les che* (hésite) *veux no oi noirs, av, a, asse* (hésite) *co, cou, courts*, si bien qu'arrivé au bout de la phrase, il avoue lui-même ne plus se souvenir de ce qu'il a lu.

C'est dans cette catégorie de lecteurs que se retrouvent, d'une part, ceux qui vérifient et corrigent chaque mot immédiatement, d'autre part, ceux qui continuent à lire sans se préoccuper de savoir si ce qu'ils lisent a un sens. C'est dans ces cas également que se manifestent les fameuses inversions de lettres et de syllabes : *rêve* pour *verre*, *véritable* pour *vertébrale*, *doit* pour *boit*, etc., ainsi que les confusions entraînées par certaines difficultés propres au système lexique français, telles la bivalence des lettres *c* et *g*, le *s*/*ss* ou certaines graphies complexes : *aille*, *euille*, *ouille*...

Tout comme un conducteur de voiture qui se préoccuperait tellement de chacun de ses gestes qu'il en oublierait de regarder la route, ce genre de lecteur reste tellement prisonnier de la technique qu'il oublie que la lecture n'est pas une fin en soi mais qu'elle permet d'apprendre quelque chose de nouveau, d'avoir du plaisir, etc. Et cela, même si on lui rappelle que ce qui est écrit a un sens. Il conviendra donc de s'interroger sur le pourquoi d'un tel comportement et de choisir l'intervention qui amènera un tel lecteur à lire en comprenant ce qu'il lit!

3.1.2 LES COMPORTEMENTS NON EFFICACES DANS UNE SITUATION D'ÉCRITURE

« Écrire est l'habileté à construire un message qui, par le choix et l'organisation de ses éléments graphiques, vise à répondre à l'intention et aux autres exigences de la communication[1]. »

Il semble que jusqu'ici l'on ait confondu savoir écrire et savoir orthographier, voire savoir calligraphier. D'ailleurs, ne parle-t-on pas, comme on l'a vu, de dysorthographie et de dysgraphie?

Or, l'habileté à écrire ne devrait pas s'évaluer seulement à partir de l'orthographe d'usage et grammaticale ou de la calligraphie. Ces connaissances et ces techniques ne font que véhiculer l'information choisie, organisée en vue du message à produire.

1. *Op. cit.*, p. 25.

Les comportements relatifs à la production du message

L'écolier peut ne pas être parvenu à choisir et à organiser son information en fonction des besoins de son lecteur même s'il maîtrise correctement les connaissances de la langue. L'objectivation lui fait prendre conscience de ce fait.

Il se peut d'ailleurs qu'il ait tout simplement mal compris la consigne. Citons à titre d'exemple cette élève de première année à qui il est demandé d'écrire une note sur la porte de sa chambre pour qu'on ne la dérange pas parce qu'elle prépare une surprise pour ses parents, et qui écrit : *maman je t'aime baucoup et aussi Brigitte*.

Les comportements relatifs à l'utilisation des connaissances

Le scripteur débutant possède peu d'automatismes orthographiques conformes à la norme. Il n'a pas eu l'occasion d'en acquérir suffisamment. Il en résulte que, lorsqu'il essaie de traduire sa pensée, il orthographie de façon approximative un grand nombre de mots.

Exemple : *ésce vou voulé me vande le lapin conbin vous aver aser dajan pour acheter le lapin non i a pas césion piter monsieur (J.D. 2ème année).*

Ce comportement persiste parfois chez des élèves plus âgés qui semblent ne pas parvenir à utiliser correctement les connaissances qu'ils ont emmagasinées. En fait, pour se développer, l'habileté à orthographier exige un long entraînement et des occasions nombreuses et variées d'écriture. De plus, elle trouve un appui très fort dans la pratique de la lecture. Or il se trouve que, la plupart du temps, les élèves qui ont de la difficulté à orthographier sont ceux-là mêmes qui lisent et écrivent peu ou qui ne lisent et n'écrivent pas du tout.

Les comportements relatifs à la calligraphie

Le programme de français mentionne, en ce qui concerne la calligraphie, que les seuls critères d'efficacité retenus sont les « minuscules et majuscules en écriture script liée, la vitesse et la lisibilité de l'écriture[1] ».

L'illisibilité d'un texte peut venir d'irrégularités de toutes sortes au niveau de la calligraphie : malformations, tremblements, irrégularités ou exagérations des grandeurs, écriture « en miroir[2] », etc.

1. *Op. cit.*, p. 27

2. L'écriture « en miroir » est le fait de certains enfants au début de l'apprentissage, mais elle peut parfois persister au-delà. Certaines lettres, certains chiffres et parfois des mots entiers sont écrits de telle sorte qu'ils peuvent être lus normalement en mettant le texte face à un miroir.

Même si le programme de français ne fait intervenir le facteur « vitesse » qu'en cinquième année, et en troisième année pour les mots plus courants, une lenteur excessive dans le tracé des lettres doit quand même retenir l'attention dès les premières années, car elle risque de nuire à l'acte même de communication écrite, tout comme le fait d'ailleurs tout manque d'aisance suffisant dans cette habileté.

3.2 LES MANIFESTATIONS COMPORTEMENTALES ASSOCIÉES

Les manifestations comportementales associées sont différentes selon que l'on observe des enfants qui arrivent en première année, c'est-à-dire qui sont au début de l'apprentissage, ou des enfants qui ont déjà subi des échecs dans le domaine de la communication écrite.

3.2.1 LES MANIFESTATIONS CHEZ LES ENFANTS QUI PEUVENT SE RÉVÉLER FRAGILES AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE

Les enfants peuvent être fragiles pour différentes raisons. La liste qui suit est loin d'être exhaustive. D'autre part, un enfant peut présenter en même temps plusieurs de ces manifestations :

- Il ne s'intéresse pas à la lecture.
- Il est très actif, toujours à la recherche d'activités bruyantes, il parle, gesticule, se déplace constamment, a du mal à se fixer.
- Il est continuellement fatigué.
- Il présente un retard dans l'utilisation du langage oral par rapport à son âge chronologique (défauts de prononciation, connaissance insuffisante de la langue française, pauvreté de la syntaxe, du vocabulaire, insuffisance de concepts).
- Il présente des « fragilités » dans les autres domaines reliés de près ou de loin à la lecture et à l'écriture, entre autres dans les domaines affectif et moteur.

3.2.2 LES MANIFESTATIONS CHEZ LES ENFANTS QUI ONT DÉJÀ SUBI DES ÉCHECS DANS LE DOMAINE DE LA COMMUNICATION ÉCRITE

Tout échec entraîne nécessairement une réaction affective, émotionnelle qui se manifeste différemment suivant les tempéraments et l'histoire personnelle de chacun.

Lorsque l'échec se répète chez un élève, ce dernier se sent dévalorisé, « pas capable » et perd confiance en lui. Cela peut se manifester de différentes façons :

- Il essaie d'attirer l'attention par toutes sortes de comportements exagérés afin de rehausser son image.
- Il ne supporte pas que ses actes soient critiqués.
- Il est agressif et révolté contre tout et contre tous.
- Il vit replié sur lui-même et semble toujours craindre le pire.
- Il se met à l'écart ou provoque sa mise à l'écart du groupe.
- Il se résigne à très peu de progrès en termes d'apprentissage.
- Il manifeste du dégoût pour toutes les activités scolaires.
- Il « déteste » l'école.

De ces considérations, nous devons retenir à des fins d'intervention que **chaque enfant s'approprie à sa manière et en son temps ces habiletés langagières que sont la lecture et l'écriture et que l'action pédagogique doit être intensifiée au moment où l'enfant entre dans le langage écrit**. Il est très important en effet que cette entrée ne soit pas ratée, ce qui risquerait de faire naître toutes sortes de perturbations qui pourraient faire boule de neige.

4. QUELS SONT LES FACTEURS QUI AURAIENT UNE INFLUENCE SUR L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT?

4.1 UN ENVIRONNEMENT POSITIF

4.2 LA DÉMARCHE DE L'ENFANT

4.3 LES AUTRES FACTEURS

4.3.1 L'aspect physiologique et physique

4.3.2 L'aspect perceptif et moteur

4.3.3 L'aspect linguistique

- L'aspect instrumental de la parole
- L'investissement affectif du langage

4.3.4 L'aspect intellectuel

4.3.5 L'aspect affectif et social

- L'accession au monde des adultes
- La motivation
- Le milieu socioculturel
- Difficultés de comportement et difficultés d'apprentissage

4. QUELS SONT LES FACTEURS QUI AURAIENT UNE INFLUENCE SUR L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT?

Il y a toujours deux aspects essentiels à considérer dans une situation d'apprentissage : la personne qui apprend et l'environnement qui lui permet ou non de faire cet apprentissage.

Il n'y a pas si longtemps, lorsqu'un enfant ne parvenait pas à lire « comme les autres » à la fin de la première année, on pensait habituellement qu'il avait un déficit ou tout au moins une fragilité sur le plan du schéma corporel, de la latéralité, de la structuration spatio-temporelle, de la perception auditive et visuelle, et (ou) au niveau affectif. Bien sûr, toutes ces composantes de la personnalité ont un rôle à jouer dans l'appréhension du langage écrit, mais il est toujours téméraire d'établir un lien direct de cause à effet entre tel facteur pris isolement et une difficulté (ou un succès) en communication écrite. C'est plutôt un ensemble d'éléments venant autant de la personne elle-même que des conditions environnantes qui, face à une situation précise d'apprentissage de la langue écrite, fait qu'un enfant éprouve ou non de la difficulté.

Si nous regardions comment se fait l'apprentissage qui aboutit au succès, nous trouverions peut-être des pistes qui n'ont pas été suffisamment exploitées en éducation.

4.1 UN ENVIRONNEMENT POSITIF

Des recherches sur les facteurs qui ont influencé l'apprentissage de la lecture chez des enfants d'âge préscolaire font ressortir que l'élément déterminant commun à ces lecteurs précoces est la présence quotidienne d'un environnement positif (William H. Teale, 1978).

Qu'entend-on par « environnement positif »? En voici les caractéristiques :

- L'enfant baigne dans un environnement où il est en contact avec une grande variété d'écrits: livres, périodiques, journaux quotidiens, horaires des programmes de télévision, etc.
- L'enfant voit son entourage, ses parents, ses frères et soeurs lire et avoir beaucoup de plaisir à lire. De plus, une ou plusieurs de ces personnes lisent et relisent pour lui les histoires qu'il veut entendre. Il découvre à son tour que lire est une source de plaisir et, de plus, il se sensibilise à la structure et à la nature du langage écrit en ce qu'elles diffèrent de celle s du langage oral.
- L'enfant développe souvent l'intérêt à lire à partir d'un premier intérêt à copier et à écrire. Si tel est le cas, son entourage facilite et encourage ses initiatives en répondant à ses demandes. « Comment ça s'écrit mon nom? » est habituellement la première question. Puis il demande comment s'écrit le nom de chacun des membres de sa famille, des amis, des connaissances et il peut même aller jusqu'à vouloir faire des calendriers et des carnets d'adresses.
- L'enfant trouve dans son environnement quotidien des personnes avec lesquelles il a une interaction de qualité en ce qui regarde la lecture. Ces personnes sont importantes pour lui. Elles répondent à ses besoins et elles y répondent de la manière appropriée. Bien sûr, elles lui lisent des histoires, mais aussi répondent à ses questions concernant tout l'écrit qui l'entoure, dans la rue, au magasin, à la télévision. Elles répondent aussi à ses questions concernant plus spécifiquement les lettres et les mots.

Notons, pour terminer, que l'aide de l'entourage n'est pas quelque chose de formel, de systématique, de pré-programmé. Il s'agit plutôt d'une réponse aux désirs et aux intérêts de l'enfant - la personne qui sait le mieux le genre et le degré d'aide dont elle a besoin n'est-elle pas en effet l'enfant lui-même? - ainsi que d'un encouragement a continuer, réponse et encouragement intégrés à la vie de tous les jours.

4.2 LA DÉMARCHE DE L'ENFANT

L'environnement, si riche soit-il, n'est pas le seul pôle à considérer dans l'acquisition du langage écrit. Il faut aussi considérer la démarche de l'enfant. En effet, certains enfants peuvent bénéficier d'un environnement propice et ne pas apprendre à lire, alors que d'autres ne bénéficiant aucunement d'un milieu privilégié y parviennent de façon naturelle et spontanée, avec très peu d'aide.

En effet, l'apprentissage de l'écrit, comme tout apprentissage signifiant d'ailleurs, part d'une démarche personnelle. Il ne peut en aucun cas être un placage ou un dressage. L'enfant est actif dans cette démarche; il s'attend à ce que ce qu'il lit signifie quelque chose, ce qui fait qu'il recherche, tâtonne, fait des hypothèses, pose des questions: *Qu'est-ce que cette chose écrite veut dire? À quoi ressemble ce que je pense quand c'est écrit?* etc. Rien ne peut remplacer cette lente et sûre appropriation du langage écrit par l'enfant lui-même. Lorsqu'un enfant en est là et que l'environnement répond à ce qu'il essaie de faire, les autres facteurs, auxquels on donnait souvent trop d'importance auparavant, prennent leur juste place.

4.3 LES AUTRES FACTEURS

Nous retiendrons les aspects suivants du développement de l'enfant:

- l'aspect physiologique et physique;
- l'aspect perceptif et moteur;
- l'aspect linguistique;
- l'aspect intellectuel;
- l'aspect affectif et social.

Un développement harmonieux dans ces différents domaines devrait donner à l'enfant toutes les chances de **s'apprendre à lire et à écrire, à condition toutefois que la situation d'apprentissage lui soit, elle aussi, favorable.**

À des fins d'analyse, nous devons considérer séparément chacun des aspects de la personne engagée dans l'acte de lire et d'écrire. Nous aurons cependant toujours à l'esprit que tous ces éléments sont imbriqués et forment **un tout** qui ne prend tout son sens qu'en référence à l'histoire de chaque enfant.

4.3.1 L'ASPECT PHYSIOLOGIQUE ET PHYSIQUE

Il est important, pour toute personne engagée dans un apprentissage, d'avoir l'intégrité physique et sensorielle nécessaire à l'accomplissement de cet apprentissage.

Toute déficience majeure chez un enfant devrait avoir retenu l'attention avant son entrée à l'école[1]. Par contre, des déficits légers, sur les plans visuel (myopie, hypermétropie), auditif (surdité légère), neurologique ou moteur (mauvaise coordination oculo-manuelle, motricité fine mal développée) peuvent passer inaperçus et n'être décelables qu'au moment de certains apprentissages scolaires.

Par ailleurs, une certaine énergie physique, apportée par une bonne santé et de bonnes habitudes de vie, est nécessaire à la participation active à tout apprentissage, quel qu'il soit. Or, la vitalité physique d'un enfant est parfois tellement réduite qu'il a du mal à se concentrer plus que quelques minutes d'affilée. Une insuffisance régulière de sommeil, une mauvaise alimentation, voire une carence alimentaire, ne peuvent rendre un élève disponible pour ses activités scolaires. Quant aux maladies chroniques ou aiguës (grippe, otite, asthme, migraine, etc.), qui touchent certains enfants et sapent leur énergie, il convient de tenir compte de leurs conséquences à court et à long terme ainsi que des effets secondaires que peuvent avoir les médications utilisées pour les enrayer.

4.3.2 L'ASPECT PERCEPTIF ET MOTEUR

Différentes de la vision et de l'audition qui sont, comme on l'a vu, des fonctions physiologiques, la perception visuelle et la perception auditive sont deux mécanismes qui entrent fortement en jeu dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elles sont évidemment en étroite relation avec tout l'aspect physique et physiologique, mais en même temps elles font appel à des processus mentaux plus élaborés, qui consistent à traiter dans le cerveau l'information reçue par l'oeil ou par l'oreille[2].

Il en est de même des habiletés motrices qu'on a souvent eu tendance à considérer et à vouloir développer pour elles-mêmes. On a même pensé que, si un enfant ne répondait pas à certains critères de développement psychomoteur applicables à la moyenne des enfants de six ans, s'il ne savait pas s'orienter dans le temps et dans l'espace, il n'était pas prêt à apprendre à lire.

1. Voir les guides pédagogiques relatifs aux enfants handicapés physiques et sensoriels, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'adaptation scolaire, Québec:
   - le handicap physique, code 16-1521-03
   - le handicap auditif, code 16-1520-04
   - le handicap visuel, code 16-1521-02.

2. Voir à ce sujet Fr. Smith, *La compréhension et l'apprentissage*, chapitre II, «Les limites de la compréhension», Les Éditions HRW, Montréal, 1979, p. 50-85.

Or, les lecteurs précoces, les enfants physiquement handicapés qui eux aussi apprennent à lire, les adultes lettrés qui ont encore de la difficulté à s'orienter, qui ont besoin d'un support pour distinguer la droite de la gauche, pour ne citer que ces exemples, apportent un heureux démenti à ces préjugés.

C'est qu'on a habituellement dissocié les habiletés motrices et les habiletés cognitives, alors qu'elles sont intimement reliées, qu'elles se complètent et se compensent au besoin.

Il se peut effectivement que certains enfants aient un retard dans leur développement moteur, qu'ils manquent d'aisance dans leur corps, dans leurs gestes. Il est évidemment important de s'en occuper, de tenter de voir si cela est relié à leur développement cognitif, affectif et social, mais il ne faudrait pas nécessairement attendre que ce retard soit résorbé pour leur proposer une approche du langage écrit.

D'ailleurs, les différentes composantes du développement psychomoteur se mettent en place et se consolident progressivement pour atteindre une certaine stabilité vers l'âge de sept ou huit ans environ pour la moyenne des enfants. Il n'est donc pas rare de rencontrer des enfants du premier cycle du primaire qui présentent des fragilités dans ces domaines; cela n'a rien d'alarmant en soi.

Quant à l'incidence de la dominance latérale sur l'apprentissage du langage écrit, elle a suscité bien des controverses. Nous retiendrons, pour notre propos, que la différence importante entre droitiers et gauchers réside dans l'apprentissage de l'écriture et se situe dans les positions du corps par rapport aux signes à produire. Suivant qu'il est gaucher ou droitier, l'enfant écrit en partant de l'extérieur ou de l'intérieur de son corps. Il revient au pédagogue d'être attentif à ce fait, car un franc gaucher, contraint d'écrire avec sa main droite, peut développer une opposition à l'égard de l'écriture et, par suite, du travail scolaire en général.

En fait, tant qu'on ne s'attachera pas principalement aux indices de sens, on aura tendance à mettre l'accent sur d'éventuels déficits perceptivo-moteurs.

On dira, par exemple, que tel élève a tendance à inverser l'ordre des lettres dans les mots, ce qui lui fait perdre le sens de ce qu'il lit, que pour lui *il* devient *li*, que *aime* devient *amie*, etc. Mais jamais un enfant qui lit en s'attachant au sens ne lira *li amie le chocolat* au lieu de *il aime le chocolat*. S'il lui arrive, comme à tout lecteur, de se tromper dans la perception d'un mot, **il s'apercevra de lui-même de son erreur à la fin de sa phrase, retournera en arrière et se corrigera de lui-même**.

De la même façon, les fameuses inversions ou confusions de lettres – celles qui ne se distinguent que par un détail (*u-v, m-n, o-a*, etc.) ou celles qui sont diversement orientées (*n-u, d-b, b-p, p-q*, etc.) – ont peu de chances d'apparaître dans un contexte significatif. En effet, quel enfant, cherchant du sens, dira *bain* pour *pain* s'il lit *je mange du pain* ou confondra *b* et *d* dans *il portait son sac sur son dos*?

D'autre part, il est beaucoup plus facile d'identifier une lettre à l'intérieur d'un mot ou un mot dans une phrase qu'une lettre ou un mot isolé. Beaucoup plus d'informations visuelles sont nécessaires pour identifier des mots isolés que des mots dans une phrase, à plus forte raison pour identifier des syllabes sans signification. Le système visuel et la mémoire immédiate ne peuvent traiter qu'une quantité limitée d'informations. Même les bons lecteurs font des erreurs lorsque les lettres ou les mots sont présentés séparément.

Or, on parle souvent pour les élèves en difficulté de faiblesse apparente de la mémoire auditive ou visuelle, que l'on attribue parfois à un manque d'attention, de concentration ou d'intérêt. Il vaudrait mieux tenir compte du fait que **la capacité de mémorisation, ainsi que la motivation et l'attention augmentent chez ces mêmes enfants lorsqu'ils trouvent un sens et du plaisir à ce qu'ils lisent ou écrivent**.

Les lecteurs débutants que le maître oblige à lire des syllabes sans signification, à lire mot à mot ou à lire un texte qui les touche peu doivent nécessairement se concentrer davantage sur l'information visuelle qui leur est présentée. Rien d'étonnant à ce qu'ils hésitent, se trompent, oublient, etc. N'importe quel adulte, supposément bon lecteur, mis dans la même situation, ne se comporterait pas autrement.

4.3.3 L'ASPECT LINGUISTIQUE

Le point d'appui capital pour l'apprentissage du langage écrit est, comme on l'a déjà vu[1], le langage oral. Il ne faudrait cependant pas penser que ce dernier doit être parfaitement organisé et maîtrisé avant de commencer à apprendre l'autre. Si tout va bien, les deux vont continuer à se développer conjointement et à s'enrichir mutuellement la vie durant.

Il n'en reste pas moins vrai que les premiers pas en langage écrit se font en filiation étroite avec le langage oral.

L'aspect instrumental de la parole

Il est important que le jeune enfant entende bien les mots, qu'il puisse les prononcer correctement et les organiser les uns avec les autres afin d'exprimer adéquatement sa pensée.

1. Voir *Lire et écrire, un moment d'une évolution...*, p. 17.

Or, certains enfants, en raison soit d'une perte d'audition, soit d'un défaut de phonation ou d'articulation, ont de la difficulté à émettre correctement certains sons et à les combiner comme il convient. Ils vont dire *jeval* pour *cheval*, *pamplemouche* pour *pamplemousse* et vont l'écrire comme ils le prononcent.

L'investissement affectif du langage

Au-delà de l'articulation, de l'élocution et du rythme, qui constituent l'équipement instrumental du langage oral se situent l'investissement du langage par chacun et les attitudes personnelles face à la communication. Cela est essentiellement relié à l'expérience personnelle et varie selon les individus et le milieu dans lequel ils évoluent.

Un mot est vraiment investi par une personne lorsqu'il correspond à une situation concrète et réelle dans laquelle elle s'est sentie engagée. Dans le cas contraire, le mot lui reste extérieur, creux et vide de sens.

Nous rencontrons, dans le milieu scolaire, des élèves qui, sans avoir de difficultés particulières sur le plan instrumental, conservent très longtemps le « parler bébé ». On dit d'eux, habituellement, qu'ils refusent de grandir. D'autres, pour des raisons personnelles ou socio-culturelles, ont un vocabulaire et une syntaxe très pauvres. Ils peuvent, par exemple, avoir la connaissance de certains concepts, mais n'ont pas les mots ou les mêmes mots que les autres pour désigner ces concepts. Nous pensons bien sûr aux élèves qui peuvent venir d'un milieu économiquement faible, d'une autre culture, d'une autre langue. Ils ont une expérience de vie, des préoccupations, des intérêts qui leur sont propres.

Toute pédagogie de la lecture et de l'écriture, qu'elle soit éducative ou rééducative, se doit donc de **partir de la personne qui apprend, car les mots et les concepts ne prennent tout leur sens qu'à travers les expériences personnelles**.

4.3.4 L'ASPECT INTELLECTUEL

Nous avons conscience, en introduisant la notion d'intelligence, d'être sur un terrain mouvant. Quand on parle d'intelligence, veut-on signifier ce qui est mesurable et mesuré par les tests (culturellement orientés, comme nous le savons)? Veut-on parler de la faculté générale de s'adapter à des situations nouvelles en tenant compte de ses expériences et de ses acquis antérieurs? Ou veut-on parler d'autre chose?

Nous pensons que l'intelligence d'un enfant peut se vérifier tous les jours, dans ses moindres actions et réactions face à des situations plus ou moins complexes, nouvelles ou non. Il conviendrait cependant d'être assez vigilants, en tant que pédagogues, pour ne pas évaluer l'intelligence d'un élève uniquement d'après nos propres critères et nos éventuels préjugés. N'a-t-on pas tendance parfois à trouver qu'un enfant est intelligent lorsqu'il répond adéquatement à notre façon de faire, à nos méthodes, à nos techniques? Un autre peut l'être tout autant mais avoir besoin d'une aide pédagogique différente : il arrivera finalement au même résultat, mais en prenant un autre chemin, plus long ou plus court!

Les enfants qui comprennent bien une histoire qu'on leur raconte, qui peuvent résoudre un problème de mathématique quand on leur en donne oralement l'énoncé, qui peuvent parler d'une émission de télévision ou d'un film qu'ils ont vu, toujours selon la logique propre à leur âge, bien entendu, bref, tous les enfants qui savent « lire le monde » qui les entoure, en se servant des données qu'ils ont sur le moment et de tous leurs acquis antérieurs, ont tout ce qu'il faut au point de vue intellectuel pour apprendre à lire et à écrire.

On peut lire et entendre dire très souvent que des difficultés en communication écrite apparaissent chez des enfants d'intelligence normale ou supérieure. On s'attendrait donc à les voir progresser allègrement à travers tous les apprentissages scolaires. Or, leur rendement, dit-on, est inférieur à ce que laisse supposer leur potentiel. **Mais s'est-on jamais posé la question de savoir si on leur proposait des activités d'apprentissage qui rendent justice à leur intelligence**? Nos méthodes et nos interventions visent-elles à consolider ce que les enfants cherchent à construire, ou ne vont-elles pas à l'encontre de ce qu'ils peuvent et veulent faire?

Par exemple, en leur demandant de porter leur attention sur les éléments d'un mot, la lettre, le phonème, en leur faisant faire de la fusion syllabique (r + i → ri) et de l'analyse syllabique (ri → r + i) de façon systématique, nous allons à contrecourant de leur tendance naturelle à chercher du sens. De plus, en partant du phonème ou de la lettre, nous ne respectons pas la vision globale de l'enfant de cet âge qui va du général au particulier, du tout à la partie, et nous exigeons de lui un niveau d'abstraction dont tous ne sont pas nécessairement capables en première année.

Comment s'étonner que bien des enfants, même et peut-être surtout des enfants « brillants » bloquent, soient découragés? On le serait à moins. Ils resteront pris dans cet écheveau inextricable de difficultés qui s'enchaînent les unes les autres tant que les interventions ne seront pas différentes de celles qui ont présidé à l'apparition de ces difficultés.

4.3.5 L'ASPECT AFFECTIF ET SOCIAL

En abordant la relation entre les facteurs socio-affectifs et le langage écrit, nous savons d'avance que nous ne pourrons couvrir l'étendue du domaine. Nous choisissons donc quelques points qui nous paraissent essentiels.

L'accession au monde des adultes

Lorsqu'il arrive en première année du primaire, l'enfant a encore une pensée très égocentrique. Il a tendance à tout ramener à ses propres structures et à partir de lui seul pour expliquer le monde. Il raisonne sur ce qu'il voit et perçoit directement au moment présent. Il utilise le langage oral et les symboles pour répondre à ses intérêts et à ses désirs propres et immédiats et façonner le réel à sa façon.

Or, lire c'est aller à la rencontre de l'autre, que ce soit pour accepter ou pour refuser son point de vue. Écrire, c'est aussi s'adresser à un autre, connu ou inconnu. L'appréhension du langage écrit présuppose donc une objectivité minimale, une adaptation constante à des situations ou à des points de vue nouveaux, ce qui est incompatible avec l'égocentrisme, la fermeture sur soi. (Ex. : Charmeux, 1976.).

L'activité lexique exige une décentration continuelle par rapport à soi et au réel immédiat, un renoncement à un langage et à tout un monde imaginaire propre à l'enfance. Elle est, avant tout, une activité adulte.

Il se peut que, pour certains enfants, ce renoncement à l'enfance et cette accession au monde des adultes, avec tout ce que cela suppose de coercition, soient encore impossibles à six ans. Il ne sert à rien de les forcer. Le résultat, en fin de compte, ne sera pas meilleur que si on les laisse se préparer à être prêts, par les moyens qui sont les leurs. Cela n'implique nullement une attitude passive de la part de l'adulte qui les accompagne. Ce dernier au contraire suscite, provoque chez eux une imprégnation de l'écrit, par exemple en lisant et relisant les histoires préférées de ces enfants, mais il ne les devance jamais au point de les perdre en cours de route.

La motivation

Personne ne niera l'importance de la motivation dans tout apprentissage quel qu'il soit. Pour être motivé à apprendre à lire et à écrire, au moins faut-il éprouver le désir sinon le besoin de savoir lire et écrire!

Les raisons qui donnent à un enfant le désir d'apprendre à lire sont aussi nombreuses et variées que les raisons qui l'empêchent d'être disponible et les unes et les autres sont vraisemblablement différentes pour chacun. Dans tous les cas, il s'agit d'une démarche dont seule la personne en cause a le secret.

À moins d'être préoccupés par des problèmes personnels qui mobilisent toute leur énergie (dans ces cas, les répercussions ont d'ailleurs lieu dans toutes les activités scolaires), les enfants de première année sont intéressés par la lecture, à un degré ou à un autre. Mais, comme on l'a vu, ils peuvent être à des étapes différentes dans l'appropriation du langage écrit, et tous ne savent sans doute pas que la lecture peut être un réel plaisir.

Quant aux enfants plus âgés qui ne parviennent pas à maîtriser le langage écrit, ce qui entraîne presque toujours des échecs ailleurs, on dit d'eux qu'ils ne sont pas motivés. Qui le serait dans la même situation? Lorsqu'on a échoué dans un domaine, on est habituellement moins enthousiaste pour tenter la même expérience, surtout en empruntant les mêmes voies... Il s'agit donc d'aider ces élèves à sortir du cercle vicieux : échec – manque de motivation, manque de motivation – échec.

Quant au besoin de savoir lire, il peut être aussi un facteur de motivation. Nous investissons facilement beaucoup d'énergie pour conquérir une habileté qui nous est nécessaire et utile, quel que soit le domaine.

Or, dans le contexte socioculturel de notre époque où l'audiovisuel a une place de choix, le besoin de savoir lire et écrire peut apparaître moins évident. Au lieu d'écrire, on téléphone, au lieu de lire un roman, on préfère regarder le film qui s'en est inspiré. C'est en ce sens qu'une enseignante de première année pouvait dire très justement qu'elle avait une grande compétitrice qui était la télévision et que, par le fait même, elle se devait d'être au moins aussi intéressante que sa rivale[1]!

Il est évident que lire n'aura probablement pas la même signification pour un enfant à qui on lit des histoires depuis qu'il est petit, qui voit quotidiennement son entourage immédiat avec journaux et livres en mains, que pour un autre chez qui personne ne lit[2]. Le rôle de l'école n'est-il pas, au départ, de susciter et de cultiver l'intérêt pour l'écrit chez tous et chacun?

Le milieu socioculturel

Une forte corrélation a été établie entre les milieux économiquement faibles et un taux élevé de difficultés d'apprentissage. Mais s'est-on posé la question de savoir si l'école a su résoudre l'écart entre ce que ces enfants vivaient à la maison et ce qu'on leur demandait de vivre à l'école, entre les valeurs différentes qu'ils voyaient vivre de part et d'autre?

1. A. M. Dumouchel, Congrès du Québec de l'Enfance exceptionnelle, Montréal, 1981.

2. « Au Québec un adulte sur dix ne sait ni lire, ni écrire ou compter; plus de 600 000 analphabètes complets, 42% de la population... ne lisent jamais parce qu'ils ne savent plus lire, s'expriment très difficilement et sont incapables d'écrire : ce sont les analphabètes fonctionnels, ils sont en progression au Québec et de plus en plus jeunes. » (Dagenais, A., « L'alphabétisation au Québec », *Le Devoir*, 4 nov. 1980.)

Il semble plutôt que, jusqu'ici, ce soient les enfants de ces milieux qui, en arrivant à l'école, aient dû s'adapter à des modes de communication, à des valeurs qui ne faisaient pas partie de leur vie quotidienne.

Il peut en être de même pour les enfants qui, à leur arrivée à l'école, maîtrisent très peu la langue française alors qu'ils s'expriment normalement dans une autre langue. « Il est évident que le fait d'avoir pratiqué essentiellement le portugais ou l'arabe de la naissance à 5 ans plutôt que le français n'est pas un facteur de sous-développement, mais cela *peut* devenir un facteur de difficulté dans une école d'ici pour peu qu'on s'en tienne à l'uniformité de services conçus pour la moyenne des élèves[1]. »

Le nouveau programme de français au primaire, en partant du vécu de chaque élève, de ses intérêts, de ses habiletés langagières, devrait parvenir à donner sa chance à tous et à chacun.

Il est certain que bien des composantes du vécu de chaque enfant échapperont toujours à l'enseignant. Ce que chacun a vécu depuis sa naissance, ce qu'il vit encore aujourd'hui dans son milieu familial et social influence son développement affectif et cognitif et le rend plus ou moins disponible aux apprentissages scolaires.

Difficultés de comportement et difficultés d'apprentissage

La question suivante est habituellement posée concernant les difficultés d'apprentissage et les difficultés de comportement : lesquelles ont provoqué les autres?

Le comportement est ce qui est visible, analysable, mais il n'est qu'une manifestation de l'affectivité ou plus encore de l'ensemble de la personnalité, et de son interaction avec le milieu environnant.

Les enseignants qui observent des comportements inadéquats devront donc se poser un certain nombre de questions afin de bien cerner le problème et d'y apporter la solution appropriée : quand les difficultés sont-elles apparues? dans quelles circonstances? L'élève est-il ainsi dans toutes les activités scolaires? Comment se comporte-t-il en dehors de la classe? à la maison? avec d'autres personnes? Etc.

Il y a en effet des enfants dont les comportements inappropriés se manifestent surtout à l'école, en réaction à un milieu qui les heurte. Un changement dans ce milieu pour le rendre plus accueillant, plus propice aux apprentissages, s'avère alors plus utile qu'un travail sur les « symptômes ».

1. *Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire*, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Québec, janvier 1982, p. 5.

Chez d'autres, les conflits relationnels ou autres problèmes affectifs sont si importants qu'ils mobilisent toutes leurs énergies et les empêchent d'être disponibles pour leurs apprentissages. Ces enfants ont besoin d'une intervention plus directement reliée à leur vécu personnel.

Quant aux comportements perturbés qui apparaissent à la suite d'échecs successifs dans l'apprentissage du langage écrit, nous en avons déjà parlé[1]. Dans ce cas, il est certain que l'élève qui en souffre a une réaction affective vis-à-vis de sa difficulté : il est dévalorisé, démotivé, anxieux, il a perdu confiance en lui. Cela peut se manifester, selon les cas, par des conduites agressives, de l'opposition à ceci ou à cela, de la turbulence, ou au contraire par des attitudes de passivité, d'inhibition, de retrait qui n'étaient pas présentes antérieurement ou du moins n'étaient pas si prononcées. Ces manifestations comportementales sont censées se résorber en même temps que se résoudront les difficultés d'apprentissage et que l'élève commencera à connaître le succès[2].

1. Voir p. 31.

2. Pour des difficultés de comportement plus sérieuses, se référer au guide pédagogique *La mésadaptation socio-affective*, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'adaptation scolaire, Québec, code 16-1921-01.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Nous avons tenté, dans cette partie informative, de cerner les étapes naturelles de l'apprentissage du langage écrit, puis de mettre le doigt sur certains facteurs pouvant favoriser ou entraver le déroulement harmonieux de ce processus.

Ce qui ressort de cette réflexion, c'est qu'il y a en fait autant de personnalités que d'enfants, que chacun apprend d'une manière qui lui est personnelle et que c'est toute la personne de l'enfant qui se trouve engagée dans l'acte d'apprentissage. C'est d'ailleurs ce qui rend la tâche du pédagogue si délicate, car le comportement scolaire de chaque enfant va résulter de l'interaction entre sa personnalité propre et ce que le milieu scolaire lui proposera.

Dans la seconde partie de ce document, axée sur les divers agents de l'éducation et leurs interventions, nous voudrions suggérer aux enseignants des pistes et des moyens concrets susceptibles de les aider à répondre aux besoins et aux attentes des enfants qui leur sont confiés.

DEUXIÈME PARTIE

SUGGESTIONS POUR L'INTERVENTION

L'INTERVENTION

L'intervention auprès d'un enfant en difficulté d'apprentissage n'est pas différente de celle qu'est censé avoir tout pédagogue auprès de tout enfant dont il a la charge.

Seulement, l'enfant en difficulté demande une attention plus particulière, tant dans la relation que les agents d'éducation ont avec lui que dans la technique d'intervention qu'ils utilisent. L'une ne va pas sans l'autre; l'une est aussi importante que l'autre.

Cette attention légitime, il doit la trouver auprès des adultes qui l'entourent et aussi auprès de ses pairs, qui doivent continuer à le respecter malgré ses difficultés et en même temps chercher à l'aider selon ses besoins.

Mais le pivot de l'intervention reste malgré tout l'enseignant.

Si une intervention spécifique (médicale, orthophonique, psychologique, etc.) dépasse le cadre de sa compétence, il reste qu'il est de sa responsabilité de diriger l'enfant vers la personne appropriée et de s'assurer de sa prise en charge.

Lorsque l'intervention est proprement pédagogique, l'enseignant peut avoir besoin d'aide à différents points de vue :

- pour comprendre l'enfant en difficulté;
- pour aider individuellement l'enfant;
- pour préparer du matériel spécifique;
- pour organiser sa classe;
- etc.

Chaque enseignant a par ailleurs une personnalité propre, une expérience d'enseignement et un style d'intervention qu'il convient de respecter.

Le modèle particulier d'intervention que nous avons retenu s'appuie sur la philosophie et l'approche du nouveau programme de français au primaire[1]. Cependant, les autres modèles d'intervention ne sont pas à rejeter. Il importe plutôt de les ajuster en fonction d'une approche psycholinguistique de la lecture et de l'écriture et, surtout, de se laisser guider par l'enfant, qui peut mieux que quiconque nous signifier l'intervention qui lui convient.

Il n'y a pas de méthode ou de technique d'intervention qui soit magique. **Le véritable guide de la personne qui intervient est l'enfant**.

1. Tous les documents relatifs au programme de français au primaire devraient servir de base à l'intervention spécifique en lecture et en écriture.

1. L'INTERVENTION AUPRÈS DE L'ENFANT EN DIFFICULTÉ EST LA RESPONSABILITÉ DE TOUS LES AGENTS D'ÉDUCATION

1.1 LA COMMUNICATION ET LA CONCERTATION NÉCESSAIRES ENTRE LES DIVERS AGENTS D'ÉDUCATION

1.2 QUEL(S) RÔLE(S) PEUVENT JOUER LES PRINCIPAUX AGENTS D'ÉDUCATION ?

1.2.1 Le directeur d'école

1.2.2 Les professionnels non enseignants

1.2.3 Le rééducateur du langage écrit

1.2.4 Les parents

1.2.5 Les pairs

1.2.6 L'enfant en difficulté d'apprentissage

1.2.7 L'enseignant

1. L'INTERVENTION AUPRÈS DE L'ENFANT EN DIFFICULTÉ EST LA RESPONSABILITÉ DE TOUS LES AGENTS D'ÉDUCATION

Nous croyons qu'il n'y a aucun espoir pour les enfants atteints de troubles de l'affectivité et de l'apprentissage tant que l'on ne se rend pas compte que ***l'instituteur attaché à la classe est le pivot, le coeur même, du système d'enseignement*** *et tant qu'on ne mobilise pas toutes les ressources du système scolaire et de la localité pour* ***aider l'enseignant à répondre aux besoins individuels de tous les enfants qui lui sont confiés***[1].

1. *Un million d'enfants*, Commission d'étude sur les troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez l'enfant (CELDIC), Toronto, Crawford, 1970.

1.1 LA COMMUNICATION ET LA CONCERTATION NÉCESSAIRES ENTRE LES DIVERS AGENTS D'ÉDUCATION

L'intervention auprès de tout enfant dépasse de beaucoup le cadre de la relation maître-élève, même si cette dernière est primordiale. À plus forte raison, devant un enfant en difficulté, personne n'a le droit de s'en laver les mains, en laissant la responsabilité et la prise en charge aux autres.

S'il s'agit, pour les enfants qui nous préoccupent, d'un problème de **communication**, comme il a été noté dans la première partie du document, comment se fait-il que nous, adultes, avons de la difficulté à appliquer ce que nous souhaitons voir vivre par les enfants?

Laissons la parole à des enseignantes du primaire[1] qui ont exprimé tout d'abord leur malaise, puis leurs besoins, et finalement leur démarche avec les autres agents d'éducation :

> *Quand il n'y a pas de communication dans une école, ou si peu, on s'imagine que personne ne pense comme nous, que personne d'autre n'aspire aux mêmes désirs, ne rencontre les mêmes difficultés. Je rêvais cohérence et je vivais discordance. Je vivais de plus en plus difficilement la marge énorme entre nos rapports distants d'enseignants et mes rapports chaleureux avec les enfants dans la classe. Car même si on arrive avec le sourire jusqu'aux oreilles, si cela ne va pas, les enfants le sentent...*
>
> *Pour moi, « enseigner », c'est m'informer et me brancher sur tout ce qui est susceptible d'améliorer ma condition d'enseignante... Une condition nécessaire est avant tout d'être en bonne relation avec les adultes qui interviennent dans l'école : commissaires, cadres, direction, enseignants et parents. Car tout devient plus facile par la suite dans ma relation avec les enfants...*

Alors pourquoi, par exemple, cette réticence à partager, entre enseignants, les préoccupations communes, les découvertes, les instruments d'enseignement? Pourquoi cette difficulté à collaborer étroitement avec les autres agents d'éducation, à les laisser, par exemple, entrer dans « sa » classe?

> *On a peur les uns des autres.*
>
> *J'avais peur que les autres critiquent ma façon d'enseigner, je n'étais pas à point dans mon enseignement.*

1. Les témoignages qui suivent sont extraits de :
   - *Vie pédagogique*, numéro 12, avril 1981.
   - *Se prendre en main pour les enfants – Le projet éducatif de l'école*, Conseil supérieur de l'éducation, Direction de la recherche, Québec 1980.

. . . je craignais qu'ils (les parents) viennent « guetter » ce qu'on faisait pour ensuite critiquer ma manière de faire. . . Au fond, la grosse barrière, vis-à-vis des parents et des autres enseignants, c'était la peur de l'évaluation.

(G.G., enseignante, 1ère année.)

Par différents moyens, qu'il convient à chaque milieu de découvrir, d'inventer, chaque groupe ayant sa dynamique propre, il est possible, même si cela ne va pas de soi et est souvent exigeant, d'établir ce courant de communication entre tous les adultes concernés.

À titre d'exemple, signalons certains moyens qui ont été l'élément déclencheur de ce courant de communication dont tout le monde a bénéficié :

- le projet éducatif;
- PRODAS (*Programme de développement affectif et social*);
- *Enseignants efficaces*, de Thomas Gordon;
- le PPMF (Programme de perfectionnement des maîtres en français);
- un projet permettant l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
- l'élaboration d'un plan d'action concernant les enfants en difficulté d'apprentissage;
- une expérience de classe multi-âges;
- la création d'un comité d'aide à l'école, formé de parents répartis en dix sous-comités.

Voici ce qu'a vécu une enseignante de 1ère année qui, dans le cadre de ce dernier projet, a bénéficié de « l'aide à la lecture ».

Chaque enfant sortait une dizaine de minutes, cela les stimulait et tous bénéficiaient ainsi d'une attention particulière. . . J'ai remarqué Mme D., car je me rendais compte que certains enfants comprenaient mieux avec sa manière qu'avec la mienne. . .

Plus tard, elle a demandé à ce parent de venir une demi-journée par semaine dans sa classe.

. . . elle faisait lire dans la classe, m'aidait à corriger des textes, et j'ai remarqué que les enfants qui étaient gênés avec moi allaient la voir. Je l'ai observée et j'ai vu qu'il y avait des choses qu'elle faisait et que je ne faisais pas, car je suis un peu impatiente.

Enfin, cette année, elle a ouvert encore plus grandes les portes de sa classe.

. . . j'ai senti le besoin de faire travailler les enfants en classe-atelier une demi-journée par semaine. J'ai formé six équipes et j'ai demandé à cinq mères de s'occuper chacune d'une équipe, car à six ans, les enfants ne sont pas capables de mener l'atelier jusqu'au bout tout seuls.

Que ce soit avec les parents ou avec les autres agents d'éducation de l'école, il ressort des témoignages des enseignants que *ce n'est pas facile* de partager, de s'entraider, de se faire assez confiance pour demander : « Toi, qu'as-tu fait pour réussir? »

Mais lorsque le pas est franchi, tous s'accordent pour en souligner les retombées positives sur soi et sur les enfants.

Nous avons appris le goût d'une perpétuelle recherche ensemble, car nous avons découvert que cela fait notre force pour améliorer notre enseignement avec les enfants.

Les enfants apprennent plus : on est en avance de deux mois : un élève faible que j'aurais récupéré en mai est déjà récupéré au mois de novembre.

1.2 QUEL(S) RÔLE(S) PEUVENT JOUER LES PRINCIPAUX AGENTS D'ÉDUCATION?

Le rôle des divers agents d'éducation peut varier d'un milieu à un autre, selon les personnes en place, leur personnalité, leurs croyances, leur engagement personnel dans le processus d'éducation.

Ce qu'il faut surtout souligner, c'est que la cohésion et la cohérence des interventions entraînent immanquablement une réduction de l'apparition des difficultés et une résorption plus rapide de celles qui existent déjà.

1.2.1 LE DIRECTEUR D'ÉCOLE

Sa position est stratégique par rapport aux autres agents d'éducation, puisqu'il se trouve être le lien entre la commission scolaire, les enseignants, les parents et les élèves. Son rôle en est d'autant plus délicat et primordial, car il doit tenir compte de toutes les composantes du système.

Il a le pouvoir d'influencer positivement la vie de son école, afin que cette dernière soit vivante et dynamique et que chaque membre y trouve sa place, l'enfant en difficulté autant que les autres.

Pour ce faire, le directeur d'école :

- suscite la participation de tous les agents d'éducation, parents y compris, à la prise en charge de l'école;

- s'assure de la cohérence des interventions;
- est à l'écoute des besoins;
- soutient les initiatives, les projets et en facilite la réalisation;
- etc.

Son rôle d'administrateur ne doit pas prendre le pas sur son rôle d'animateur, ni lui faire oublier, quand il a à prendre une décision concernant un élève en difficulté, que les facteurs humains doivent passer avant les facteurs administratifs.

1.2.2 LES PROFESSIONNELS NON ENSEIGNANTS

Le nombre et la spécialité des personnes-ressources regroupées sous l'appellation de professionnels non enseignants varient d'une école à l'autre, selon les priorités établies par chaque commission scolaire. Cependant, une école peut habituellement se prévaloir, d'une part, de services personnels aux élèves dispensés par des spécialistes en orthophonie, en psychologie, en services de santé ou en services sociaux et, d'autre part, de conseillers pédagogiques dans différentes disciplines.

Ces personnes-ressources ont toutes un rôle de conseil et de collaboration auprès des enseignants: elles soutiennent et complètent les activités de développement assurées par ces derniers. Par ailleurs, pour aider un élève en difficulté, les spécialistes peuvent intervenir à différents niveaux selon les besoins:

- auprès de l'enseignant responsable de l'élève;
- auprès des parents et de l'élève;
- auprès de l'enseignant et de l'élève;
- auprès de l'élève.

Après analyse de la situation avec la personne concernée, ils la conseillent ou interviennent directement pour résorber les difficultés et favoriser le développement harmonieux de l'élève.

La *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés*[1] est, pour tous les agents d'éducation, un outil très précieux qui permet de considérer l'enfant dans toute sa personne et de l'associer à la démarche entreprise pour l'aider. Enfin, la concertation de ces personnes, la planification de leurs actions et leur cohérence restent les meilleurs gages de succès de leurs interventions.

1. *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action*, ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, Québec, juin 1982, code 16-7516-01

1.2.3 LE RÉÉDUCATEUR DU LANGAGE ÉCRIT

C'est un enseignant spécialement formé pour intervenir auprès des élèves qui ont des difficultés en communication écrite.

Sa tâche peut varier d'une école à l'autre. Tout dépend du temps dont il dispose dans chaque école, de l'attente et de la collaboration des enseignants.

Plusieurs formules d'intervention peuvent être retenues:

- Le rééducateur intervient auprès de l'enseignant lui-même et l'instrumente pour que, à son tour, ce dernier intervienne auprès d'un ou de plusieurs élèves en difficulté. Il lui suggère une approche, il lui prépare du matériel.
- Le rééducateur intervient dans la classe, ce qui permet de diviser le groupe ou d'intervenir plus spécifiquement auprès de l'un ou l'autre enfant en difficulté.
- Le rééducateur reçoit, par petits groupes, des élèves qui ont à peu près le même niveau d'acquisition du langage écrit et travaille à partir de ces acquis.
- Le rééducateur reçoit individuellement un élève qui, pour un temps plus ou moins long, a besoin d'un soutien personnel.

Peu importe la formule utilisée, l'essentiel est qu'il y ait **cohérence et continuité entre les interventions du rééducateur et celles de l'enseignant**, même si chacun intervient avec sa personnalité propre.

Par ailleurs, si rééduquer signifie éduquer à nouveau, le rééducateur doit être très vigilant pour ne pas utiliser des procédés pédagogiques qui jusqu'ici n'ont pas permis à l'enfant de réussir ses apprentissages. Plus que jamais, il s'agit de **partir de là où est l'enfant**, pour **l'aider à trouver sa manière d'apprendre à lire, à écrire**, et de **lui faire faire des apprentissages qui ont un sens pour lui et une résonnance immédiate dans son quotidien**.

Le rééducateur a, avec l'enseignant, un rôle primordial à jouer ici.

1.2.4 LES PARENTS

Tous les parents sont concernés par ce qui se passe à l'école de leur enfant, par ce que ce dernier y vit. Leur présence est de plus en plus souhaitée et bienvenue à tous les niveaux de participation.

Lorsque nous avons à aider un enfant en difficulté, la collaboration de ses parents devient indispensable, afin qu'il n'y ait ni rupture ni contradiction entre les exigences de l'école et celles de la maison.

Les rencontres régulières entre les parents de l'enfant et l'enseignant qui en a principalement la charge et, au besoin, les autres agents d'éducation seront sécurisantes et encourageantes pour chacun. L'enfant se sentira soutenu, les adultes pourront s'échanger des renseignements qui permettront de mieux cerner la difficulté et de convenir, ensemble et avec lui, de l'intervention la plus adéquate.

On pourra même décider de mettre temporairement de côté les exercices systématiques de lecture et d'écriture. Dans ce cas, les parents auront seulement à tenter de susciter chez l'enfant son intérêt pour la communication écrite, en étant, par exemple, disponibles pour répondre à ses désirs de se faire lire des histoires.

Ou encore, les parents devront collaborer pour mettre en application un programme individuel qui leur aura été remis par l'enseignant ou le rééducateur, avec toutes les explications nécessaires.

En fait, il convient surtout pour l'enseignant de s'assurer que l'effort entrepris à l'école ne soit pas annulé à la maison par des interventions négatives, dévalorisantes ou tout simplement par de l'indifférence, mais qu'au contraire l'enfant y trouve le respect de sa difficulté et le soutien approprié pour s'en sortir.

1.2.5 LES PAIRS

L'enseignement entre pairs, formel ou non, est important. Nous apprenons tous autant d'un égal que d'un maître et celui qui enseigne bénéficie autant de cette action que celui qui apprend. Les camarades d'un jeune enfant peuvent souvent lui montrer et lui expliquer quelque chose mieux qu'aucun adulte ne saurait le faire.

Il est donc bon de favoriser les relations entre élèves d'une même classe et aussi de classes différentes, notamment en ce qui concerne l'aide individuelle pour la lecture. Il semble en effet que l'une des façons les plus efficaces d'améliorer, à tous points de vue, la qualité de la lecture chez les élèves du primaire, quel que soit leur âge, est de faire lire des textes et histoires de tous genres aux plus jeunes par les plus âgés. Les uns et les autres en retirent un grand profit et une grande motivation.

1.2.6 L'ENFANT EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Il peut sembler paradoxal d'inclure l'enfant pour lequel on intervient parmi les agents d'éducation. Et pourtant, il a souvent été dit et écrit que **l'enfant est le premier agent responsable de son évolution**.

Il est vrai que nous sommes tous responsables de notre propre évolution et que, si nous avons besoin d'aide par moments pour traverser certaines passes difficiles, la responsabilité de notre vie nous revient.

Il en est de même pour l'enfant. Or, tout a tellement l'air parfois de se passer autour de lui, sans lui, sans qu'il ait son mot à dire, qu'il peut avoir l'impression d'être manipulé, d'être une marionnette entre les mains de tous ces adultes qui s'agitent à son sujet, et parfois même d'être agressé. Et on s'étonne qu'il se ferme, ou se renferme encore davantage, alors qu'il ne fait que se protéger!

Lorsque nous disons que l'enfant doit s'apprendre à communiquer, s'apprendre à lire et à écrire, le s' est d'une importance primordiale, car il indique bien que personne ne pourra agir à sa place.

C'est l'enfant qui est capable de déterminer le contenu de ses apprentissages en fonction de ce qu'il peut assimiler, de ce qui l'intéresse ou de ce dont il a besoin. De toute façon, il rejettera le trop-plein de ce qui lui est proposé ou encore ce qui est trop loin de ses préoccupations.

C'est l'enfant encore qui est capable d'indiquer sa propre manière de faire ses apprentissages. Mais, il ne faut pas s'attendre à ce qu'il le verbalise dans un langage d'adulte clair et précis : « Moi, j'apprends comme ça, pas comme ça ». Il le dit de différentes manières qu'il revient aux agents d'éducation de décoder : attention et intérêt dans tel type d'activités, inattention et désintérêt dans tel autre, etc.

L'essentiel est que chaque enfant trouve, dans son environnement immédiat, une diversité de ressources humaines et matérielles qui lui permette **d'aller chercher ce qui lui convient et donc d'être actif** dans sa démarche d'apprentissage.

1.2.7 L'ENSEIGNANT

L'enseignant se trouve à la jonction de deux communautés, celle des élèves de sa classe et celle des adultes. C'est à lui d'assurer les liaisons à l'intérieur et à l'extérieur de ces deux communautés, c'est-à-dire de faire en sorte que la communication circule à tous les niveaux.

Or, la véritable communication avec les autres est intimement liée à la confiance qu'on leur témoigne.

Voici la réflexion d'un enseignant :

Souvent je proclame que le manque de temps, certains apprentissages « inévitables », les tensions et la fatigue, les attentes des parents et mon manque d'instrumentation technique en relations humaines m'empêchent de rejoindre vraiment l'enfant. Mais

mon plus grand obstacle n'est-il pas dans le manque de confiance que j'éprouve à son égard?... non pas en paroles mais en actes!... et l'enfant le ressent très bien! Et si j'avais plus confiance en moi, peut-être aurais-je plus confiance envers les enfants[1]?

En ce qui concerne l'enfant en difficulté, cela est encore plus évident.

Voici quelques questions générales que l'enseignant peut se poser vis-à-vis de ses attitudes et de ses comportements personnels, ces derniers pouvant favoriser ou défavoriser l'apprentissage, être discriminatoires ou propices à l'intégration de certains enfants dans le groupe[2].

- Ai-je tendance à manifester une confiance croissante dans l'intérêt spontané et dans les capacités des enfants pour apprendre?
- Ai-je tendance à faire en sorte que ma relation avec les enfants devienne pour chacun plus accueillante et plus chaleureuse?
- Ai-je auprès de chacun des enfants une relation d'aide ou une relation de pouvoir?
- Ai-je tendance à subordonner toujours davantage mon activité d'enseignement à l'activité d'apprentissage des enfants?
- Ai-je tendance à adopter un style d'intervention qui rejoint l'expérience de chaque enfant telle qu'elle est vécue au moment de l'intervention?
- Ai-je tendance à varier mes modes d'intervention?
- Ai-je tendance à aider chaque enfant à vouloir et à se donner une discipline personnelle?
- Ai-je tendance à laisser à chaque enfant une part croissante d'autonomie dans ses démarches d'apprentissage?
- Est-ce que j'attache de l'importance à l'aménagement et à l'enrichissement de l'environnement?
- Est-ce que je sais aller chercher de l'aide lorsque j'en ai besoin?
- Est-ce que je sais utiliser toutes les ressources qui m'entourent?

C'est au fond une réflexion sur toutes ces questions que vise à amorcer la suite du présent document.

---

1. Yves Brouillet, « D'un courant pédagogique à l'autre », *in Pédagogie ouverte*, Les Éditions NHP, volume 2, numéro 4, juin 1977, p. 15.
2. Adapté de Colette Bouchard *in* Claude Paquette, *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Éditions NHP, Victoriaville, 1979, p. 190-191.

2. LA DYNAMIQUE DE LA COMMUNICATION ET LE MODE D'INTERVENTION

2.1 LA DYNAMIQUE DE LA COMMUNICATION

2.1.1 La pratique répétée d'actes signifiants de lecture et d'écriture

2.1.2 La réflexion et l'analyse sur les différents actes de communication

2.1.3 Le développement des connaissances et des techniques au service de l'habileté à communiquer

2.1.4 La détente et la confiance nécessaires dans toute situation de communication

2.2 LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE DANS UNE SITUATION DE COMMUNICATION

2.2.1 La lecture et le programme de français

- Placer l'écolier dans une situation où il est confronté à un texte
- Faire « objectiver » le rapport qui s'établit entre le texte lu et l'intention de lecture
- Fournir à l'écolier les connaissances nécessaires à la compréhension de ce qu'il lit
- Assurer le réinvestissement

2.2.2 L'écriture et le programme de français

2. LA DYNAMIQUE DE LA COMMUNICATION ET LE MODE D'INTERVENTION

L'intervention, tant dans l'approche préconisée que dans les techniques proposées, s'appuie sur la dynamique de la communication. Un certain nombre de principes découlent naturellement de cette dynamique.

2.1 LA DYNAMIQUE DE LA COMMUNICATION

Lire et écrire, tout comme parler, sont, avant tout, des actes de communication. Cela suppose une pédagogie de la lecture et de l'écriture qui part de l'enfant qui apprend, de son originalité propre et de tout ce qu'il sait déjà et qui tente de le placer le plus possible dans les conditions, tant psychologiques que matérielles, dans lesquelles on lit et on écrit normalement.

Une telle pédagogie est mise en application lorsqu'elle permet à l'enfant :

2.1.1 LA PRATIQUE RÉPÉTÉE D'ACTES SIGNIFIANTS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

Comme on apprend à marcher en marchant, à nager en nageant et non en faisant des mouvements hors de l'eau, on n'apprend à lire qu'en lisant, qu'en cherchant à attribuer une signification à un message écrit.

Le développement de l'habileté à comprendre et à produire des discours ne peut donc se faire que par la pratique répétée d'actes authentiques de lecture et d'écriture. L'élève ne pourra véritablement élargir ses habiletés à lire et à écrire que s'il investit ou réinvestit ses expériences et ses connaissances dans des situations de communication qui sont celles dans lesquelles ces habiletés s'exercent habituellement ou qui du moins s'en rapprochent.

Or, habituellement on lit avec une intention bien précise : on lit le journal pour s'informer, un mode d'emploi pour savoir comment procéder, un roman pour se distraire. De plus, avant de lire, on a déjà une bonne idée de ce qu'on va trouver sur le sujet, sur le vocabulaire employé, sur le style, etc. Il en est d'ailleurs de même lorsqu'on parle ou qu'on écrit : par exemple, on ne s'adresse pas de la même façon à un ami et à une personne inconnue.

De la même façon que l'enfant apprend à parler en communiquant, en écoutant et en parlant, l'élève qui apprend à lire et à écrire doit pouvoir pratiquer ses habiletés langagières dans le contexte le plus naturel possible.

2.1.2 LA RÉFLEXION ET L'ANALYSE SUR LES DIFFÉRENTS ACTES DE COMMUNICATION

Cette réflexion et cette analyse constituent ce qu'on appelle l'« objectivation ». Il ne s'agit pas d'une notion nouvelle, car cette pratique, passant la plupart du temps inaperçue, est présente implicitement dans tout acte de communication. D'ailleurs, si quelqu'un ne réfléchit pas avant de parler ou avant d'écrire, la réaction de son interlocuteur l'obligera à le faire!

Au fond, apprendre à objectiver, c'est apprendre à réfléchir tout au long de la pratique du discours. Pour les débutants ainsi que pour les élèves en difficulté, la réflexion sur chaque acte de communication doit être bien guidée, concrète, appuyée, par exemple, sur des jeux de rôle, et se faire à différents moments de la lecture et de la rédaction d'un texte.

Cette manière de faire amène l'élève à aborder sa lecture ou sa production écrite avec plus d'aisance et le met ainsi en situation de réussite.

2.1.3 LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES ET DES TECHNIQUES AU SERVICE DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER

L'objectivation des pratiques du discours va déboucher également sur une prise de conscience d'un besoin de connaissances et de techniques. Ces connaissances et ces techniques contribuent à élargir le champ de l'habileté à lire et à écrire, mais elles restent au service de ces habiletés, elles ne les précèdent pas.

Elles sont acquises pour être investies ou réinvesties d'une manière progressive et continue dans la pratique de l'habileté à communiquer.

Ainsi, par exemple, on exploitera certains mots d'un texte pour faire acquérir de nouvelles connaissances dans le système grapho-phonétique. On montrera à calligraphier à partir d'un message à transmettre. On partira de phrases ou d'expressions qui se présentent dans les copies des élèves pour faire trouver une règle grammaticale.

Le code devient un instrument à maîtriser pour servir l'habileté à communiquer et non un préalable au développement de cette habileté.

2.1.4 LA DÉTENTE ET LA CONFIANCE NÉCESSAIRES DANS TOUTE SITUATION DE COMMUNICATION

Tout ce qui peut rendre la lecture difficile, désagréable, non signifiante, objet d'anxiété, ne peut qu'en complexifier l'apprentissage.

L'enfant tendu ne peut pas comprendre ce qu'il lit. La peur de se tromper, la peur de faire des «fautes» entraîne une certaine réticence à se «laisser prendre» par la lecture.

Combien d'élèves n'a-t-on pas vus guetter la réaction de l'enseignant après quasiment chaque mot lu? Souvent ils préfèrent d'ailleurs se taire plutôt que de risquer de se tromper.

Lire ne s'apprend pas dans la compétition. Devenir un «cas» parce qu'on n'est pas rendu à la même leçon que les autres ne fait qu'accroître une tension déjà présente. L'enfant se concentre davantage sur de petits détails et craint encore plus de se tromper.

En sachant au contraire qu'il va pouvoir apprendre à lire comme il a appris à parler, en jouant, en riant, en communiquant, en étant aidé *quand* et *comme* il en a besoin, en sachant qu'il peut se tromper, faire des erreurs, sans être pénalisé, l'enfant considère la lecture et son apprentissage comme quelque chose d'agréable dans lequel il a le goût de s'engager, et non comme quelque chose d'extérieur qui lui est imposé malgré lui. Cela fait toute la différence au point de vue du résultat!

2.2 LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE DANS UNE SITUATION DE COMMUNICATION

Que ce soit pour une situation de communication orale ou écrite, les étapes sont les mêmes. L'enseignant:

- présente la situation de communication (mise en situation et consigne);
- suscite l'objectivation;
- introduit ou rappelle les connaissances du code;
- favorise le réinvestissement.

De la même manière qu'il intègre les trois volets de la communication (oral, lecture, écriture) dans la démarche, de la même manière l'enseignant intègre ces quatre étapes en les adaptant aux réactions des élèves ou d'un élève en particulier. Ainsi, le développement des connaissances peut se faire lors de la lecture ou de l'écriture d'un texte ou lors de l'objectivation. L'objectivation elle-même peut s'effectuer au fur et à mesure qu'on lit ou écrit un texte.

Voici la démarche générale contenue dans le programme de français tant en lecture qu'en écriture.

2.2.1 LA LECTURE ET LE PROGRAMME DE FRANÇAIS

La démarche générale qui ressort du programme est la suivante[1]:

1 — *Placer l'écolier dans une situation où il est confronté à un texte* qui a du sens et qu'il peut situer dans un projet de communication parce qu'il l'aborde avec une intention de lecture précise.

1. *Guide pédagogique. Primaire. Français. Première, deuxième, troisième années*, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, Québec, octobre 1981, p. 142-143, code 16-2412.

Il est important que le projet de communication fournisse des indices qui permettent à l'écolier d'anticiper le sens général du texte avant de chercher des indices pour le préciser, pour lire le texte, pour le comprendre. De même, il est important que le projet de communication soit clair pour insuffler au lecteur une intention précise de lecture.

2 – *Faire objectiver* le rapport qui s'établit entre le texte lu et l'intention de lecture.

Cette réflexion sur la situation de lecture est essentielle et aide l'écolier à axer ses stratégies de lecture sur la recherche de sens en fonction de son intention de lecture.

3 – *Fournir à l'écolier les connaissances nécessaires à la compréhension de ce qu'il lit :*

Diverses interventions sont nécessaires. Ce peut être lui lire un mot, une partie d'un mot, comme ce peut être lui dire de lire d'un seul trait toute une phrase ou toute une partie de phrase, de regrouper ensemble tel et tel mot ou d'oraliser tel mot ou telle partie de mot.

Il est important de retenir que les connaissances traitées servent d'abord à aider l'écolier à comprendre le sens du texte auquel il est confronté dans l'immédiat. Ces connaissances s'intègrent dans un réseau de connaissances plus large permettant au lecteur débutant de devenir de plus en plus autonome; il peut lire de plus en plus de phrases et de mots et se tirer plus facilement d'embarras devant un mot nouveau.

4 – *Assurer le réinvestissement*

Cette dernière phase renvoie à la première. En effet, le réinvestissement des connaissances est assuré par la multiplication des situations signifiantes de lecture et par les rappels faits par le maître lorsque l'occasion se présente.

Pour comprendre le sens d'un texte, chaque lecteur utilise des indices fournis par :

- le contexte de la communication;
- le sens qu'il trouve à mesure qu'il lit des mots et des phrases et celui qu'il anticipe;
- la syntaxe des phrases;
- la reconnaissance des mots;
- la composition des mots (morphologie) et la correspondance grapho-phonétique.

L'école joue sur ces différents indices pour que l'écolier s'apprenne à lire. Il ne saurait être question de faire abstraction d'un ou de plusieurs de ces indices et d'abuser d'exercices qui s'éloignent de la fonction première de la lecture : « comprendre ».

2.2.2 L'ÉCRITURE ET LE PROGRAMME DE FRANÇAIS

En fait de démarche pédagogique, le programme propose que l'on fasse ce qui suit[1] :

1 – Placer l'écolier dans des situations qui l'amènent à *écrire* des textes partant d'*intentions diverses* de communication.

2 – Guider la *réflexion* de l'écolier, c'est-à-dire... mener une phase d'objectivation en regard de la situation d'écriture. Cela permet de développer implicitement des connaissances sur les facteurs et le dynamisme de la communication.

3 – Développer les *connaissances* du code et les *techniques* nécessaires à une meilleure réussite de la communication. Ces connaissances et ces techniques, réutilisables, amènent l'écolier à devenir un scripteur de plus en plus autonome au fur et à mesure qu'il les intègre.

4 – Placer régulièrement l'écolier dans des situations de communication écrite qui lui permettent de *réinvestir* les connaissances en voie de développement, de les *consolider* graduellement et *d'élargir sans cesse son habileté* à écrire. Cette dernière phase revient à la première. C'est ainsi que cette démarche est dynamique.

1. *Op. cit.* p. 162.

3. LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS

3.1 ACCUEILLIR CHAQUE ENFANT COMME IL EST

3.2 RESPECTER LES DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES

3.3 S'ATTENDRE À CE QUE LES ENFANTS APPRENNENT ET RÉUSSISSENT

3.4 CRÉER UNE BONNE RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

3.5 APPRENDRE À APPRENDRE

3.6 CRÉER UN ENVIRONNEMENT RICHE ET STIMULANT

3.6.1 L'atmosphère, le climat

3.6.2 L'environnement humain

3.6.3 L'aménagement de l'espace

3.6.4 Le matériel didactique

3. LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS

Personne ne niera l'importance des premières expériences d'apprentissage, quel que soit l'apprentissage. Un mauvais départ n'a jamais de conséquences positives, même si les répercussions ne sont pas toujours catastrophiques.

Les premiers contacts d'un enfant avec le langage écrit et les réponses que nous lui donnons face à ses approches seront déterminants pour la réussite de cet acte langagier.

Si nous avançons ici certains principes et proposons quelques applications pour les débuts de l'apprentissage, afin de favoriser un bon départ et de prévenir ainsi bien des difficultés, nous pensons que ces mêmes principes et ces mêmes applications sont **valables en tout temps** et notamment **pour aider les enfants qui sont en difficulté**.

3.1 ACCUEILLIR CHAQUE ENFANT COMME IL EST

Lorsque nous recevons les élèves au début de l'année, il convient de les accueillir sans préjugé, sans modèle de « bon » ou de « mauvais » élève dans la tête. Chacun a le droit d'être accueilli avec ce qu'il a de particulier, d'unique. Dans le cas contraire, nous refusons ce qu'il apporte avec lui, ce qui lui est propre, ce qui seul peut lui servir à entrer dans un processus d'interaction avec nous, afin de développer ses potentialités, d'avoir envie d'apprendre, et d'apprendre.

Cela semble aller de soi. Et pourtant, il y a des enfants qui sont dits en « trouble d'apprentissage » dès la maternelle! Or nous savons tous qu'une étiquette négative accolée un jour à un élève le suit longtemps. C'est pourquoi l'enseignant ne devrait consulter les dossiers scolaires que lorsqu'il a épuisé toutes les ressources à sa disposition et qu'il doit demander de l'aide. Car changer d'enseignant donne souvent à l'enfant l'espoir de repartir à neuf. Donnons-lui cette chance!

3.2 RESPECTER LES DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES

Ce principe découle du précédent. L'enseignant qui reçoit un groupe apparemment homogène, parce que tous les élèves ont sensiblement le même âge, se trouve en fait devant des personnalités bien différentes qui ne requièrent pas nécessairement la même approche pédagogique.

Il convient donc de tenir compte des différences dans :

- le niveau de développement physique, affectif, cognitif;
- la préparation à la vie scolaire;
- le vécu familial et social;
- les acquisitions, les connaissances;
- les intérêts dans différents domaines;
- les besoins;
- la motivation;
- les styles d'apprentissage;
- le rythme d'apprentissage;
- le besoin d'encadrement et de structure;
- etc.

Une approche pédagogique qui respecte les différences individuelles s'intéresse davantage aux processus et aux habiletés d'apprentissage qu'aux contenus. L'accent est donc mis sur ce qu'est l'élève qui est devant nous et sur ce qu'il peut devenir en interagissant avec son environnement.

Il ne s'agit pas d'enseigner séparément à chaque enfant, mais de créer un environnement riche et stimulant, de proposer des situations d'apprentissage suffisamment ouvertes pour que les potentialités de chacun puissent émerger et que chacun puisse faire des apprentissages significatifs pour lui.

3.3 S'ATTENDRE À CE QUE LES ENFANTS APPRENNENT ET RÉUSSISSENT

Nous savons tous que l'attente d'une personne vis-à-vis du comportement d'une autre peut induire, tout à fait inconsciemment, la réalisation de cette attente (effet Pygmalion).

En éducation, les exemples foisonnent.

L'enfant qui arrive en première année s'attend tout naturellement à lire, ne pense pas qu'il n'est pas capable ni que c'est plus difficile que ce qu'il a réussi jusque-là : marcher, parler, peut-être nager et aller à bicyclette. Il ne met pas de limites à ses possibilités jusqu'à ce que ses expériences et son entourage lui prouvent le contraire.

Comment se fait-il qu'apprendre à parler paraît si facile et apprendre à lire si difficile? L'enfant qui apprend à parler part de presque rien, a tout à construire et il prend tout de même de deux à trois ans pour maîtriser relativement bien le langage oral. Or, la lecture s'appuie sur le langage oral et aussi sur une expérience plus grande et des acquis plus vastes. On devrait donc apprendre à lire beaucoup plus vite et plus facilement qu'on a appris à parler. Les éducateurs peuvent d'ailleurs remarquer que, lorsque les enfants « démarrent » en lecture, que ce soit à quatre, à six, à dix ou à quinze ans, cela se passe en quelques mois, voire quelques semaines.

Quelle serait donc la différence entre réussir à parler et réussir à lire? C'est que, pour la lecture, on persuade l'enfant (et les parents sont souvent les premiers à le faire) que ça va être difficile. On anticipe l'échec, ce qui entraîne l'échec![1]

Pour l'enfant en difficulté, le cercle est encore plus difficile à briser, car lui-même a déjà tellement connu l'échec qu'il se voit difficilement réussir, d'autant plus que son entourage lui renvoie souvent une image négative de lui-même. Le fait de sentir que nous le croyons capable de réussir à apprendre à lire – qui ne l'est pas? – va lui redonner confiance en lui et l'aider à sortir du cercle dans lequel il est enfermé.

1. Voir à ce sujet le compte-rendu des récentes recherche de F. Smith : Destefano, J.S., Demonstrations, Engagement and Sensitivity : A Revised Approach to Language Learning, *in Language Arts*, Volume 58, Number 1, January 1981, p.103-112.

3.4 CRÉER UNE BONNE RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

Si l'on réfléchit au fait que de la qualité de la relation maître-élève dépendent plus de 50 pour 100 des chances de réussite de l'acte pédagogique, cette relation est loin de pouvoir être négligée. Il faut d'ailleurs prendre conscience du fait qu'une faute de comportement de la part de l'adulte est beaucoup plus nuisible pour l'enfant qu'une erreur technique.

Comment, en tant qu'enseignant, peut-on essayer de tendre vers une relation qui soit aidante pour l'enfant? Comment donner à chacun le maximum de chances de parvenir à maîtriser la langue écrite pour en faire un instrument de communication? Car, précisément, c'est de communication qu'il s'agit. Et il est pour le moins contradictoire de vouloir faire ou aider à faire cet apprentissage, si la communication n'existe pas entre les personnes concernées.

Les suggestions qui suivent pourraient donner quelques pistes :

- Avoir avec l'enfant une relation d'égalité et non de pouvoir.
- Faire confiance à l'enfant, non pas en paroles mais en actes.
- Libérer la communication sous toutes ses formes, verbales et non verbales. Qu'il y ait un échange vivant entre l'enseignant et l'enfant.
- Être disponible intérieurement. Même s'il y a 25 autres élèves dans le groupe, l'enfant sait qu'il peut avoir une écoute, une réponse, une aide directe ou indirecte.
- Avoir assimilé parfaitement la technique, de telle sorte qu'elle ne devienne pas une barrière entre l'adulte et l'enfant. Par contre, ce dernier sait qu'il pourra y avoir recours quand il en aura besoin.
- Être toujours cohérent. Qu'il n'y ait pas de clivage entre le dire et le faire, ce qui saperait à jamais la confiance de l'enfant en l'adulte. Ne rien exiger de l'enfant qu'on n'exigerait de soi-même.
- Être sécurisant, structurant. Déterminer ensemble un cadre de fonctionnement à l'intérieur duquel tout est possible, mais d'où on convient de ne pas sortir. Ne pas répondre à une agression par une agression, mais être vigilant pour ne pas se laisser manipuler non plus.
- Favoriser l'autonomie, non la dépendance. Apprendre à l'enfant où et comment aller chercher l'aide dont il a besoin.
- Avoir conscience de ses limites, tant humaines qu'intellectuelles et les faire accepter par l'enfant. Par exemple, chercher ensemble une réponse à une question posée. Nul n'est censé être une encyclopédie vivante!

- Trouver un terrain d'entente, un point d'intérêt commun : les poissons, les chats, la voile, le ski de fond, etc.
- S'intéresser à la vie parascolaire des enfants dans la mesure où ils le permettent et le désirent.

3.5 APPRENDRE À APPRENDRE

Si l'apprentissage est une démarche personnelle, dans laquelle **celui qui apprend a un rôle actif**, il est important que, dès le début, l'enfant ait de bonnes habitudes de travail, car elles conditionnent ses réussites présentes et futures.

Par exemple :

- Apprendre aux enfants à garder en mémoire l'intention de communication, ce qui les habitue, par exemple en situation de lecture, à centrer leur attention sur le texte, sur la véritable recherche de sens.
- Si des mots leur échappent ou si la syntaxe de certaines phrases leur cause problème, on peut les habituer à les noter d'une certaine façon (souligner, encadrer, encercler) et à demander de l'aide sous une forme ou une autre.
- Avant d'aborder un texte à lire, se poser certaines questions : *Qu'est-ce qu'on s'attend à trouver dans ce texte? Est-ce qu'on a déjà des indices (illustrations, titre, disposition du texte, certains mots familiers, d'autres mis entre guillemets, etc.)?*
- Avant d'aborder une production écrite, demander à l'élève de dire oralement ce qu'il veut écrire. Pour les enfants plus âgés, les habituer à imaginer la réaction du ou des destinataires du message qu'ils pensent écrire.
- Habituer les élèves à consigner leurs nouvelles connaissances sur des fiches individuelles, un carnet personnel, à les classer de façon fonctionnelle pour faciliter le repérage :
  - par ordre alphabétique;
  - par ordre thématique;
  - par séries pour des mots d'orthographe d'usage :
    - sa*ge*
    - im*age*
    - coll*age*
    - lav*age*
  - *par catégories pour l'orthographe grammaticale :*
    - noms au pluriel
    - verbes avec « je »
    - verbes avec « tu »
- Habituer les élèves à chercher eux-mêmes l'information dont ils ont besoin (dans leur notes personelles, sur les pancartes, dans un texte lu, dans le dictionnaire illustré) ou à la demander à un pair, à l'enseignant.

De nombreux autres exemples sont donnés, pour chaque étape de la démarche pédagogique, dans les guides pédagogiques qui accompagnent le programme de français[1].

3.6 CRÉER UN ENVIRONNEMENT RICHE ET STIMULANT

Nous savons que l'environnement peut freiner ou stimuler la démarche de l'enfant qui apprend.

Afin de favoriser le développement cognitif, affectif et social propice à l'apprentissage, pour tous et chacun, l'environnement doit :

- respecter les différences individuelles;
- permettre à chaque enfant de développer ses habiletés langagières, à sa façon, en partant de là où il est;
- permettre à chaque enfant de vivre et d'apprendre dans un climat détendu, chaleureux et stimulant;
- permettre à chaque enfant de faire des apprentissages significatifs pour lui;
- faire participer chaque enfant à son apprentissage;
- stimuler chacun afin qu'il développe au maximum ses capacités;
- exploiter les talents et les forces de chacun et ceux du groupe-classe.

La notion d'environnement étant très vaste, nous traiterons ici uniquement de certains aspects de l'environnement de la classe qui ont une incidence sur l'apprentissage du langage écrit, tels que :

- l'atmosphère, le climat
- l'environnement humain
- l'aménagement de l'espace
- le matériel didactique.

D'autres aspects de l'environnement propres à stimuler la communication écrite seront étudiés ultérieurement dans ce document.

3.6.1 L'ATMOSPHÈRE, LE CLIMAT

Le climat d'une classe est déterminé tout d'abord par la nature et le style des rapports humains qui s'établissent dans le groupe. Et bien sûr, c'est l'enseignant qui va donner le ton de l'ambiance, de l'atmosphère, par ce qu'il est et par sa façon de faire, par la nature des relations qu'il a avec chacun de ses élèves et avec le groupe[2].

1. Voir aussi *L'enseignement du français écrit au niveau primaire. Une approche pédagogique expérimentée conforme au nouveau programme de français du M.E.Q., Guide pédagogique*, Commission des écoles catholiques de Montréal, « Opération Renouveau », Montréal, 1981.

2. Voir 3.4, « Créer une bonne relation maître-élève », p. 64.

Si l'on veut que l'enfant s'approprie le langage écrit comme il s'est approprié le langage oral, il doit trouver dans la classe un climat qui lui permet d'être lui-même, tout en respectant le fonctionnement et les besoins du groupe. S'il a besoin d'aide, il doit savoir qu'il peut toujours avoir recours à l'enseignant ou à un autre élève. L'aide mutuelle est considérée comme normale lorsque n'existe pas un climat de compétition entre les enfants.

Une telle atmosphère de confiance et d'entraide est bénéfique pour tous, mais particulièrement pour les élèves plus timides ou plus faibles qui ont souvent peur de s'exprimer par crainte de se tromper ou d'être ridiculisés par les autres.

3.6.2 L'ENVIRONNEMENT HUMAIN

Afin de rejoindre chaque élève dans ce qu'il est, de développer ses points forts et au besoin de combler certaines lacunes, mais aussi de favoriser le travail et la collaboration entre pairs, il est nécessaire de permettre une alternance constante entre le travail individualisé, le travail d'équipe et le travail collectif.

De nombreux ouvrages traitant des différentes façons de travailler avec un groupe, nous ne donnerons ici que quelques jalons :

- Avec la collaboration de parents, de personnes-ressources de l'école, d'élèves plus âgés, se répartir le groupe en ateliers.
- Varier les groupes selon les activités, selon différents critères :

  Exemple : Si l'activité consiste à préparer un spectacle de marionnettes, à écrire le texte pour le jouer ensuite, tous peuvent donner des idées et être bons interprètes, alors qu'un seul ou deux peuvent l'écrire.

  Par contre, si le travail d'équipe consiste à mettre en commun un travail individuel, il vaut mieux regrouper les enfants qui ont à peu près le même niveau, afin que personne ne se sente dévalorisé.

- Tous les groupes ne font pas nécessairement la même activité.
- Si l'enseignant est seul et veut apporter une aide à un élève ou à un groupe en particulier, il doit auparavant faire faire aux autres groupes une activité qui n'exigera pas son aide immédiate.
- Laisser parfois à l'enfant le choix entre une activité individuelle et une activité en équipe, en exigeant toutefois qu'il s'en tienne à ce qu'il a choisi. De tels choix, lorsqu'ils se répètent, donnent de bonnes indications à l'enseignant sur les élèves. Si un élève se retire trop du groupe, il convient cependant de l'inciter à s'y intégrer par le biais d'activités collectives.

3.6.3 L'AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE

L'aménagement de l'espace contribue également à créer l'ambiance d'une classe. En ce sens, il est essentiel que les élèves participent activement à l'aménagement de leur classe, en donnant leur avis, en apportant des idées et. . .du matériel.

L'aménagement comprend la disposition du mobilier, mais aussi l'organisation de plusieurs coins qui varient en fonction de l'âge et des intérêts des enfants : le coin lecture[1], le coin bricolage, le coin du bureau de poste, le coin des plantes, le coin des animaux, etc., les aires de circulation, les aires de détente, l'affichage et la décoration.

L'organisation physique de la classe, tout en faisant de cette dernière un lieu où il est agréable de vivre, doit favoriser la réalisation des activités d'apprentissage et permettre différents modes de travail avec le groupe.

3.6.4 LE MATÉRIEL DIDACTIQUE[2]

Les facteurs-clés de la communication écrite se trouvent avant tout *dans* l'enfant et *dans* ses interactions avec les adultes qui lui fournissent l'information dont il a besoin. Un matériel didactique approprié doit respecter cela.

Ainsi en lecture, un tel matériel devrait :

- considérer la lecture comme un acte de communication véritable;
- préconiser le recours direct au texte dès le début de l'apprentissage;
- proposer des démarches types, des situations et des activités d'objectivation compatibles avec cette orientation[3].

La méthode, si l'enseignant en utilise encore une, doit favoriser toutes les « entrées » en lecture[4] :

- les « entrées » qui favorisent la recherche du sens (le contexte, les mots, la syntaxe);
- les « entrées » qui sont centrées sur la forme des mots (les syllabes, les correspondances graphèmes-phonèmes).

---

1. Voir « Le coin lecture », p. 90.
2. Nous ne traitons ici que du matériel relié à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
3. Voir Marcel Chabot, « Le programme et ses implications sur le matériel didactique », *in Québec français*, numéro 33, mars 1979, p.22-26, code 55-1126.
4. Voir Lyne Martin, « Pour analyser notre méthode de lecture », *in Québec français*, numéro 33, mars 1979, p. 35-36, code 55-1126.

L'apprentissage du système grapho-phonétique devrait se faire à l'intérieur de mots que l'enfant sait reconnaître facilement. Par exemple, le rapprochement des mots *lapin*, *sapin* peut amener l'enfant à isoler la voyelle *a* et la syllabe *pin*.

Par ailleurs, cet apprentissage doit aller du graphème vers le phonème et non de la manière inverse, sauf pour les voyelles. Par exemple, cet apprentissage devrait se faire en partant du mot *maman* vers les syllabes *ma – man*, puis vers les phonèmes quand c'est nécessaire, et non en faisant le cheminement inverse.

Le choix des textes peut se faire conjointement par l'enseignant et les enfants, quand c'est possible, le coin lecture servant de bibliothèque de classe.

On peut, temporairement, surtout au début de l'apprentissage, utiliser ce qu'apporte l'enfant. En le faisant parler, on peut rédiger un texte avec ses mots. On peut aussi utiliser un texte collectif auquel il a participé[1].

Il est bon, en choisissant des textes, de proposer un défi aux enfants, de telle sorte qu'ils soient constamment incités à élever leur degré de performance, mais en même temps il faut veiller à ce que le défi ne soit pas trop grand et n'entraîne pas l'échec[2].

Le contenu d'apprentissage aura d'autant plus de chances de rejoindre tous et chacun qu'il sera **significatif, adapté à l'élève** et **varié**. Ces trois qualités vont d'ailleurs de pair et s'enrichissent mutuellement.

D'ailleurs, toutes les matières peuvent servir de prétexte à des expériences de communication orale et écrite[1]. C'est parfois par le biais d'une matière qu'il affectionne particulièrement qu'un élève trouvera la motivation à lire.

Enfin, la présentation du matériel doit être elle aussi attrayante. Les jeunes enfants aiment beaucoup les couleurs, les dessins, les illustrations qui, en plus, leur donnent des indices de sens. Il est donc urgent de bannir des écoles, et notamment des classes de débutants, ces listes de mots ou de phrases insignifiantes, ronéotypées à partir de stencils qui ont déjà tellement servi que le contenu est à peine visible et. . . lisible.

Pour terminer, rappelons que ce qui importe c'est que l'élève trouve, dans son environnement scolaire, les conditions qui le stimulent, qui piquent sa curiosité, qui l'incitent à être détendu et heureux.

D'ailleurs, pour s'assurer que l'environnement immédiat de l'élève facilite ses apprentissages, il est nécessaire que l'on questionne et évalue régulièrement cet environnement qu'on lui propose.

---

1. Voir Gilles Primeau, « Le développement de l'habileté à lire dès le début de l'apprentissage », *in Québec français*, numéro 33, mars 1979, p. 64-66, code 55-1126.

2. Voir Gilles Primeau, « Pourquoi des écoliers peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte? » *in Vie pédagogique*, numéro 14, octobre 1981, p. 19-23.

1. Voir Sylvie Gagnon, « Saisir toutes les occasions de lire », *in Vie pédagogique*, numéro 14, octobre 1981, p. 27-29.

4. L'ÉVALUATION À DES FINS DE FORMATION, PARTIE INTÉGRANTE DU PROCESSUS D'INTERVENTION

4.1 L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À LIRE ET À ÉCRIRE

4.2 L'ÉVALUATION GLOBALE DE L'ÉLÈVE

4. L'ÉVALUATION À DES FINS DE FORMATION, PARTIE INTÉGRANTE DU PROCESSUS D'INTERVENTION

L'évaluation de l'élève qui éprouve des difficultés en communication écrite ne se fait pas différemment de l'évaluation des autres élèves. Elle doit simplement se faire plus attentivement, de façon plus fréquente et dans des situations variées.

Lorsque la difficulté est plus persistante et s'étend à d'autres apprentissages et au comportement global de l'élève, une évaluation plus complète et plus approfondie peut s'avérer nécessaire.

Il ne faudrait pas par ailleurs négliger l'évaluation de l'environnement scolaire proposé à l'élève, afin que cet environnement ait toujours un effet positif sur ses apprentissages et sur ses comportements.

Les outils nécessaires à l'évaluation d'un élève, qu'il soit en difficulté ou non, et à l'évaluation de l'environnement qu'on lui propose ont été élaborés à la Direction de l'évaluation pédagogique du ministère de l'Éducation. Le présent chapitre ne fera donc que souligner quelques principes de base de l'évaluation et indiquer les références utiles. Par ailleurs, on pourra trouver en annexe à ce document une grille d'observation des apprentissages en lecture et des apprentissages en écriture ainsi qu'une illustration d'une démarche d'évaluation de l'habileté à lire en première année (annexes 1 et 2).

4.1 L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À LIRE ET À ÉCRIRE

Le fait d'évaluer périodiquement l'habileté à lire et l'habileté à écrire d'un enfant permet à l'enseignant de savoir où en est cet enfant dans le développement de ces deux habiletés, d'apprécier son évolution et de décider des interventions qui lui sont nécessaires ou profitables, du moment et de la manière de les faire pour qu'elles soient efficaces.

Les données recueillies au cours de ces évaluations formatives devraient aussi servir de base d'échange avec l'élève lui-même, qui est le premier concerné, ainsi qu'avec ses parents. À cette fin, un bulletin descriptif à l'intention des parents devrait donner à ces derniers des renseignements sur le comportement de leur enfant dans les activités relatives à la lecture, à l'écriture et à la communication orale, et ce, par rapport aux objectifs du programme de français[1].

La *première étape* de l'évaluation, tant de l'habileté à lire que de l'habileté à écrire, consiste en la planification d'une situation de lecture ou d'une situation d'écriture[2].

Il s'agit de placer l'élève dans les conditions les plus favorables afin d'observer ce dont il est capable réellement.

Des situations de lecture et d'écriture choisies par les élèves peuvent alterner avec des situations présentées par l'enseignant. Dans ce dernier cas, une mise en situation soignée doit faire en sorte que les élèves soient très motivés à accomplir la tâche proposée.

Cette alternance de situations permet de recueillir des renseignements complémentaires. Les situations choisies par les élèves recréent les conditions naturelles de lecture ou d'écriture. Par exemple, en choisissant des textes qui éveillent des intérêts particuliers pour eux, en écrivant pour une autre personne ce qu'ils veulent écrire, les élèves ont d'avance une intention de lecture et d'écriture spontanée et naturelle, ce qui en plus fournit à l'enseignant des renseignements sur les facteurs affectifs qui influencent leur habileté à lire et à écrire. Les situations communes à l'ensemble de la classe fournissent par contre des données sur les capacités d'un groupe d'élèves et sur leurs comportements dans de telles situations.

1. Un bulletin descriptif pour le premier cycle du primaire en français a été élaboré à la Direction de l'évaluation pédagogique et a été expérimenté au cours de l'année 1981-1982.

   On pourra d'ailleurs retrouver, comme base de référence pour ce bulletin descriptif, la liste des objectifs du programme de français, premier et deuxième cycles du primaire, dans la série des documents *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action*, ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, Québec, 1981, code 16-7516-08.

2. Voir Françoise Dulude, «Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire», dossier «La lecture au primaire», 2e partie, *in Vie pédagogique*, numéro 15, novembre 1981.

La *deuxième étape* importante est la cueillette des données[1].

Les renseignements dont l'enseignant a besoin pour juger de l'habileté de ses élèves à lire ou à écrire un texte et pour décider de ses interventions pédagogiques lui viennent de l'observation :

- des comportements au cours de la situation de lecture ou de la situation d'écriture;
- des réponses fournies pendant l'exécution de la tâche reliée à la lecture du texte ou des caractéristiques du texte produit par l'élève dans une situation d'écriture;
- de la réaction de l'élève au moment de l'objectivation.

Les grilles d'observation des apprentissages en lecture et en écriture (annexe 1) ainsi que l'illustration d'une démarche d'évaluation de l'habileté à lire en première année (annexe 2) présentent des pistes d'observation et d'intervention pour des comportements spécifiques en lecture et en écriture. Par ailleurs, le chapitre suivant illustre une démarche d'évaluation intégrée au processus d'intervention.

4.2 L'ÉVALUATION GLOBALE DE L'ÉLÈVE

Lorsque l'élève connaît des difficultés persistantes qui résistent aux interventions régulières de l'enseignant, une évaluation plus approfondie peut s'avérer nécessaire, afin que ses difficultés ne s'étendent à d'autres apprentissages et ne perturbent l'ensemble de sa personnalité. Cette évaluation n'a pas pour seul but de connaître ses difficultés, mais bien de déboucher sur l'élaboration et l'application de mesures d'intervention appropriées à cet élève en particulier.

La *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés (Bilan fonctionnel et plan d'action)* est un outil précieux en ce sens. Une série d'instruments est mise à la disposition de l'enseignant et des autres agents d'éducation pour les aider à planifier leurs interventions auprès d'un enfant qui éprouve des difficultés.

Voici la liste des instruments qui constituent la *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés (Bilan fonctionnel et plan d'action)*[2] :

- *Texte d'orientation*. 16-7516-02
- *Guide méthodologique*. 16-7516-03
- *Cahier de travail*. 16-7516-04
- *Guide pour la rencontre avec l'élève*. . 16-7516-05
- *Questionnaire sur l'environnement scolaire immédiat de l'élève au primaire*. 16-7516-06A
- *Questionnaire de participation des parents*. 16-7516-07
- *Liste des objectifs des programmes d'études, français et mathématique*. . . 16-7516-08
- *Grille d'observation des apprentissages en français*. 16-7516-09
- *Grille d'observation des apprentissages en mathématiques*. 16-7516-10
- *Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève*. . . . . 16-7516-11A – 11B

Dans tous les cas, l'évaluation devrait relever les forces de l'élève tout autant que ses faiblesses, car c'est sur ses points forts que doit prendre appui l'intervention.

Par ailleurs, l'apprentissage étant non seulement une démarche intérieure mais également le résultat de l'interaction avec l'environnement, les agents de l'éducation devront considérer non seulement l'enfant, mais également **les ressources de l'environnement scolaire** qu'on lui propose **ainsi que leur propre manière d'être et de faire avec cet enfant.** *C'est, pour tous les éducateurs, accepter de se regarder comme agents facilitateurs auprès de l'enfant et consentir, à ce titre, aux changements que l'examen attentif de la situation leur suggère.*

1. Voir Françoise Dulude, article cité.
2. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, Québec, juin 1982, code 16-7516-01.

5. L'INTERVENTION RELATIVE AUX DIFFICULTÉS EN LECTURE AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE (première et deuxième années)

5.1 PRÉSENTATION DE TROIS ENFANTS DE PREMIÈRE ANNÉE

5.2 LA SITUATION DE LECTURE PROPOSÉE

5.3 LES STRATÉGIES UTILISÉES PAR CHACUN DES ENFANTS ET LES RECOMMANDATIONS QUI EN DÉCOULENT

5. L'INTERVENTION RELATIVE AUX DIFFICULTÉS EN LECTURE AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE (première et deuxième années)

L'évaluation, par les informations qu'elle donne, a pour but de déboucher immédiatement sur l'intervention le plus adéquate possible, pour tel élève en particulier.

Le texte de Lyne Martin *Illustration d'une démarche d'évaluation de l'habileté à lire en première année* (annexe 2) propose des interventions qui pourraient faire suite à l'observation, dans la classe, de certains comportements de lecture.

Il se peut que certains élèves ne réussissent pas à accomplir la tâche demandée dans la consigne. Il se peut également que l'objectivation faite en groupe ne permette pas suffisamment de vérifier les hypothèses émises sur les stratégies utilisées par tel ou tel élève qui est en difficulté. Dans ces cas, l'enseignant se doit d'observer plus attentivement ces élèves en situation de lecture.

Comme il est noté dans la grille d'observation des apprentissages en lecture, il y a toujours deux ensembles de faits à considérer, si l'on veut recueillir les renseignements nécessaires pour intervenir :

- les caractéristiques de la situation de lecture proposée;
- les stratégies mises en oeuvre par l'élève dans cette situation de lecture.

Voici, à titre d'exemple, le cas de trois enfants de première année, qui ont été observés plus attentivement, au milieu du second semestre, relativement à certaines difficultés en lecture. Suivront l'exposé de la situation de lecture qui a été proposée à ces enfants, l'analyse des stratégies utilisées par chacun d'eux et les recommandations qui en découlent[1].

1. Cette observation a été faite par Lyne Martin, agent de développement pédagogique à la Direction de l'évaluation pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec.

5.1 PRÉSENTATION DE TROIS ENFANTS DE PREMIÈRE ANNÉE

Benoît C.

Benoît est arrivé récemment en classe. Son habileté à lire semble peu développée, selon une évaluation de sa lecture silencieuse. Sa stratégie de lecture consiste principalement en la recherche d'indices graphiques. De plus, il semble avoir des connaissances peu étendues sur ces indices.

Pour planifier ses interventions, l'enseignant a besoin d'avoir une vision plus précise des capacités de cet écolier.

Johanne S.

L'habileté à lire de cette élève se développe très lentement, d'après les évaluations formatives précédentes.

Sa lecture est habituellement très lente lorsque les textes comportent une syntaxe plus complexe, propre à l'écrit, des mots utilisés peu fréquemment à l'oral et à l'écrit et des mots composés d'indices graphiques peu fréquents. Cependant, dans certains projets de lecture où le réel traité lui semble plus familier, elle réussit très bien et démontre une habileté à lire bien développée.

Les évaluations ponctuelles menées au moment des activités d'apprentissage démontrent que, à l'occasion, elle est capable d'anticiper du sens, d'induire les connaissances graphiques propres à l'écrit, mais l'utilisation de ces indices au moment de la lecture de texte semble déficiente. Elle semble aussi très peu habile à utiliser les indices syntaxiques proches de l'oral.

L'enseignant a besoin de vérifier les stratégies de lecture de Johanne, d'identifier les circonstances qui facilitent la lecture pour cette élève et celles qui l'empêchent de trouver du sens dans un texte.

Daniel F.

Daniel démontre une habileté à lire qui se développe régulièrement si l'on tient compte de l'ensemble des évaluations formatives effectuées.

Il réussit bien dans les situations d'apprentissage individuelles qui comportent une tâche active : dessin, découpage, schéma à produire. Il effectue ses tâches rapidement et est capable de lire des textes de 75 mots composés de vocabulaire fréquent ou peu fréquent avec des indices graphiques peu fréquents ou nouveaux.

Cependant, Daniel se montre peu intéressé à la lecture lorsque les textes ont un caractère poétique ou lorsqu'il n'a pas de tâches actives à réaliser. De plus, pendant les activités d'apprentissage collectives, il participe peu, est peu loquace et ses comportements

ressemblent plus à ceux d'un enfant qui ne peut pas lire. Lorsqu'il lit, il semble deviner et se servir très peu des indices graphiques pour vérifier ses hypothèses.

L'enseignant émet l'hypothèse que Daniel sait peu se servir des indices graphiques et qu'il se sert des autres écoliers pour réaliser les tâches comportant une production matérielle. L'enseignant a donc besoin d'avoir plus de renseignements sur la stratégie de lecture réelle de Daniel, sur les indices qu'il utilise et au besoin sur sa connaissance des indices graphiques.

5.2 LA SITUATION DE LECTURE PROPOSÉE

La situation de lecture qui a servi à observer de plus près ces trois élèves est la suivante : « Je cherche Jasmine ». L'enseignant fait la mise en situation suivante : « Ma soeur Jasmine est quelque part dans le zoo, mais je ne sais pas où. . . Cherchons! Les grandes personnes se ressemblent tellement. Comment va-t-on reconnaître Jasmine? »

Les élèves ont à lire le texte qui décrit Jasmine et à choisir, parmi les cinq portraits présentés[1], celui qui décrit Jasmine. L'enseignant s'assure qu'ils ont bien compris la tâche à réaliser.

Voici le texte :

Jasmine porte un chapeau.
Elle a les cheveux noirs,
assez courts.
Son visage est plein de
taches de rousseur.
Elle porte une robe à pois
avec un collet blanc.
Elle ne porte pas de bijoux.

La situation de lecture choisie l'a été en fonction des renseignements qu'on désirait obtenir pour vérifier les hypothèses relatives aux trois élèves décrits précédemment.

Cette situation de lecture prend la forme d'un jeu et suscite l'intérêt des élèves qui ont à découvrir qui est Jasmine.

Le réel traité est familier aux enfants. Le texte est court. La syntaxe utilisée est conforme à la capacité d'anticipation syntaxique orale des enfants de cet âge. Le vocabulaire est censé être connu des élèves à l'oral. Quant à l'écrit, la majorité des mots (18) ont été vus fréquemment en classe et sont des mots qui devraient être reconnus instantanément ou avec un minimum d'indices graphiques. Huit mots ont été vus peu fréquemment ou sont nouveaux mais composés d'indices graphiques vus fréquemment. Trois mots (*Jasmine, plein, rousseur*) sont composés d'éléments graphiques vus peu fréquemment. Cependant, les élèves devraient pouvoir se servir du contexte et des illustrations pour les deviner.

La situation de lecture est présentée aux élèves de façon à leur fournir le contexte nécessaire pour faciliter la compréhension.

Le texte est présenté sous la forme de quatre indices majeurs correspondant chacun à une phrase. Pour les besoins de la cause, l'élève lit silencieusement un indice à la fois et peut, dans un premier temps, donner le résultat de sa lecture sous cette forme : « Elle a un chapeau ».

Cependant, dans un deuxième temps, et toujours pour recueillir d'autres renseignements, l'enseignant demande à l'élève de relire la phrase oralement et intégralement, ce qu'il n'est pas souhaitable d'exiger en pratique courante. Il ne faudrait d'ailleurs **jamais** évaluer un élève en le faisant lire à voix haute un texte qu'il rencontre pour la première fois.

5.3 LES STRATÉGIES UTILISÉES PAR CHACUN DES ENFANTS ET LES RECOMMANDATIONS QUI EN DÉCOULENT

Benoît

Benoît n'essaie pas de lire silencieusement sa phrase avant de la dire. Il attaque les mots en utilisant beaucoup les indices graphiques. Comme certains indices graphiques sont inconnus de lui, il peut difficilement lire sans utiliser les indices de sens.

Dès la première phrase, les interventions de l'enseignant centrent l'attention de Benoît sur le contexte et l'utilisation des illustrations.

Benoît dit *Jaime* pour *Jasmine*, malgré la mise en situation au cours de laquelle l'enseignant avait mentionné plusieurs fois le nom de Jasmine. Quand l'enseignant lui dit : « C'est son nom », Benoît dit aussitôt : *Jasmine po, por, porte un cha*. Il hésite, puis dit : *Je le sais pas*.

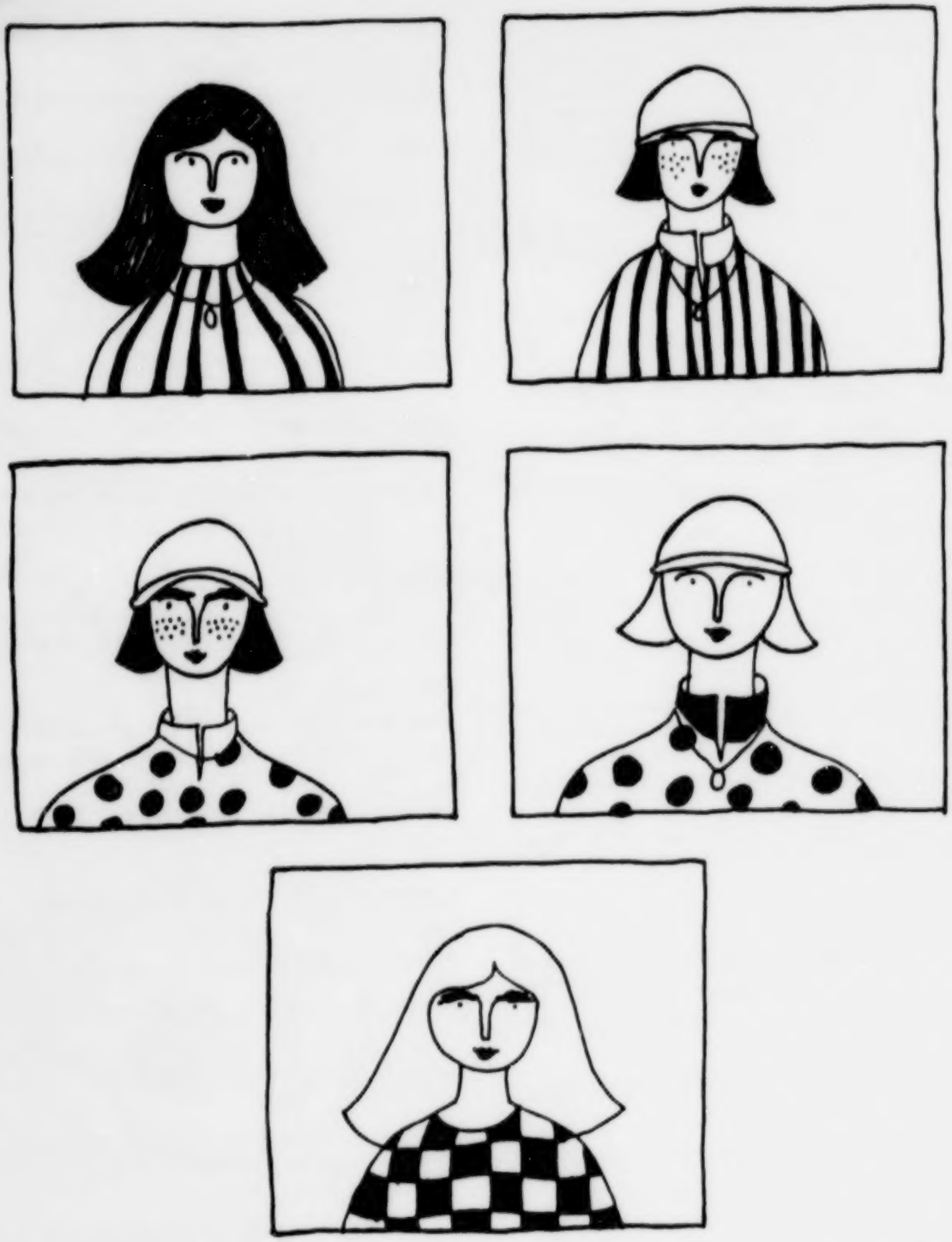
Interventions de l'enseignant :

– Regarde les images.

– Est-ce que certaines filles portent quelque chose qui commence par « cha »?

– Lis la phrase dans ta tête avant de la dire.

1. Voir page suivante.



À la deuxième phrase, Benoît s'appuie encore beaucoup sur les indices graphiques. Par contre, il réinvestit les interventions de l'enseignant en regardant les portraits pour trouver les mots *cheveux, noirs,* pour lesquels il ne connaissait pas les graphies *eux* et *oi*. De plus, il déduit le mot *assez* à l'aide des indices graphiques qu'il avait *(asse)* et du sens construit de la phrase.

Pour le reste du texte, Benoît est encore à la recherche d'indices graphiques. Cependant, il utilise de plus en plus les indices de sens pour donner du sens aux mots et au texte :

– De *vicage*, il passe à *visage;*
de *ple-in* à *plein*, de *roussol* à *rousseur.*

– Il fait des tentatives d'anticipation de sens :
Son visage est blanc, blond. . .

– Il se sert des illustrations et du contexte pour trouver : *robe, collet, pois.*

– Il reconnaît l'indice graphique *oi* de *pois*,
vu précédemment dans *noir :*
C'est comme tantôt. C'est : à pois.

Recommandations :

- Centrer l'attention de Benoît sur les indices de sens, et ce, dès la présentation du projet de lecture : mise en situation, présentation de la tâche à exécuter, présentation du texte.
- Prendre note des indices graphiques qu'il ne maîtrise pas et les introduire avant l'exécution de la tâche.
- Au besoin s'attarder à certaines graphies qui lui posent des problèmes.

  (Voir « Connaissances à développer », dans le guide pédagogique qui accompagne le programme de français au primaire.)

Johanne

Cette élève identifie facilement les mots et les indices graphiques vus fréquemment en classe. Cependant, elle a de la difficulté à identifier les mots comme *courts, visage,* malgré son appui sur les illustrations et le contexte.

Johanne : *Elle a les* (hésite) *cheveux noirs* (hésite) *avec*

L'enseignant écrit « avec » au-dessus de « assez ».

Johanne : *Non, c'est pas pareil, je ne le connais pas.*

Enseignant : Essaie de lire l'autre mot *(courts).*
Après on reviendra à ce mot *(assez).*

Johanne : *Couvarte*

L'enseignant écrit « couvarte » au-dessus de « courts ».

Johanne : *Non, il y a « cou ».*

Enseignant : Ça parle de la longueur des cheveux.
Regarde les portraits.

Johanne : *Tous les cheveux sont pas longues, c'est couraide.*

Enseignant : Si je te parle de tes cheveux à toi, est-ce que je peux dire qu'ils sont longs?

Johanne : *Non.*

Enseignant : Ils sont comment?

Johanne : *Je ne sais pas, ils sont pas longs.*

Enseignant : C'est « courts ». « Pas long », on appelle ça « court ».

Johanne élimine la photo où la fille a un chapeau et des cheveux longs.

Johanne : *Son vi, vage. Je ne sais pas c'est quoi.*

Enseignant : Là on a parlé des cheveux. De quoi on pourrait parler?

Johanne : *De son linge, de sa face.*

Enseignant : Connais-tu un autre mot que « face » qui veut dire la même chose et qui commence par « vi »?

Johanne : (hésite) *Non.*

Enseignant : C'est « visage ». Tu connais ce mot?

Johanne : *Non. Son visage est plein de ta* (hésite) *ches de rou; je le sais pas.*

Enseignant : Regarde les illustrations. Qu'est-ce qu'elle a dans le visage?

Johanne : *Des picots.*

Enseignant : Connais-tu un autre mot pour ça?

Johanne : *Non.*

Enseignant : C'est des taches de rousseur.

Johanne exécute la tâche correctement.

Elle aura la même difficulté avec la *robe à pois,* qu'elle appelle *robe à points,* avec *collet,* qu'elle dit ne pas connaître.

D'ailleurs, elle relira la phrase 4 de cette manière : *Elle porte une robe à points avec un* (hésite) *col, collant, collet blanc.*

Ce qui ressort du comportement de lecture de Johanne, c'est qu'elle ne peut identifier certains mots malgré les indices de sens offerts par l'enseignant. Il est évident que ces mots sont inconnus de l'élève à l'oral, mais qu'elle en a le concept, puisqu'elle complète bien la tâche.

Son appui principal est la reconnaissance des mots vus fréquemment. Elle se sert beaucoup des indices graphiques, en délaissant parfois le contexte et les illustrations, et ne peut guère anticiper le sens de la phrase, à cause de toutes ces raisons.

L'enseignant lui demande à la fin de la lecture si elle sait parler une autre langue que le français, à quoi Johanne répond qu'elle parle l'anglais, que sa mère est anglaise et ne parle pas beaucoup le français.

Il peut sembler étrange qu'une telle hypothèse n'ait pas effleuré l'esprit de l'enseignant auparavant, mais aucun indice ne laissait supposer ce fait : l'enfant porte un nom bien québécois, son accent et le langage qu'elle utilise en classe ne sont pas différents de ceux des autres élèves de la classe, l'enseignant n'a jamais rencontré ses parents et aucun rapport n'a été fait, en ce sens, par l'éducatrice de l'année précédente.

Recommandations

- Au moment de la mise en situation, pour des nouveaux projets de lecture, vérifier la connaissance du vocabulaire du texte, à l'oral et à l'écrit, ce qui n'a pas été fait ici, l'enseignant croyant le vocabulaire connu de tous les enfants.
- Amener Johanne à concentrer son attention sur les indices de sens, sur tout ce qui peut l'amener à induire le sens d'un mot qu'elle peut ne pas connaître.
- Lui faire prendre l'habitude de demander le sens d'un mot qu'elle ne comprend pas et créer dans la classe un climat d'entraide pour l'aider en ce sens.
- La mettre dans un bain linguistique français, par des lectures faites par d'autres, par des disques ou des livres-cassettes.

Ces recommandations peuvent s'appliquer à tous les cas où les enfants n'ont pas le bagage linguistique nécessaire à la lecture des textes présentés en classe. Nous pensons aux enfants immigrants qui ont une autre langue maternelle que le français, une autre culture, et également aux enfants québécois qui viennent de régions ou de milieux différents. Ils peuvent avoir le concept de quelque chose mais le désigner par un mot autre que le mot approprié ou n'avoir ni le mot ni le concept. Il convient d'en tenir compte si on veut leur permettre de comprendre correctement le sens d'un texte.

Daniel

Si l'on se rappelle, Daniel semblait ne pas utiliser les indices graphiques pour vérifier ses hypothèses sur le sens. Or, une observation plus attentive de ses comportements de lecture révèle que l'élève possède une stratégie efficace et économique dans sa lecture. Il cherche à donner du sens à son texte en utilisant conjointement les indices de sens et les indices graphiques, les uns servant de support aux autres.

Daniel : *Elle a les cheveux noirs,* (hésite) *a et s, ça fait* (hésite et saute le mot)...

Il y a « cou » dedans (regarde les illustrations). *Il y en a qui ont les cheveux courts, d'autres longs. C'est « courts ».* (Il exécute la tâche correctement.)

Daniel : *Son* (hésite)... *ça peut pas être « cou » parce que ça commence par v, vi* (hésite) *son visage est p, l, e, i, petit, ça se peut pas parce qu'il manque des lettres...*

plein de boutons.

L'enseignant écrit « boutons » sous « taches ».

Daniel : *Non, c'est pas pareil, il y a ta, c'est des taches.*

Enseignant : C'est ça.

Daniel : *Tache de* (hésite). *Il y a des mots que je me souviens plus.*

Enseignant : Est-ce qu'il y a des choses que tu connais dans ce mot? (rousseur)

Daniel : *Rou, ss, c'est des taches de rousseur.*

Recommandations

- Comme Daniel veut avoir des résultats rapides quand il exécute une tâche, lorsqu'il travaille seul, il est tenté d'escamoter certaines vérifications graphiques qu'il juge non importantes. Mais cette méconnaissance de certaines graphies le handicapera à un moment donné. Il serait donc bon de lui présenter des tâches tout aussi motivantes mais nécessitant de sa part une vérification plus attentive des indices graphiques : par exemple, un projet de lecture qui l'amène à dessiner le portrait d'une personne, une maison, un paysage avec beaucoup de détails.
- Lui présenter des projets de lecture très diversifiés et l'amener à verbaliser son désintéressement pour certaines tâches.
- Le faire participer à des projets de lecture qui nécessitent sa collaboration avec une autre personne, puis, peu à peu, avec un petit groupe, et vérifier si sa participation devient plus active dans un grand groupe.

Nous nous sommes attardés plus longuement sur les comportements de lecture de trois élèves qui semblaient avoir quelques difficultés à parvenir à une lecture fonctionnelle et efficace :

- celui qui concentre trop son attention sur les indices de sens;
- celui qui concentre son attention trop ou uniquement sur les indices graphiques;
- celui qui, étant dans l'un ou l'autre des cas ci-dessus, a en plus une méconnaissance de certains mots ou même de certains concepts.

Ces trois types de lecteurs se retrouvent tout le long de l'enseignement primaire. Le cheminement avec de tels élèves pourrait donc s'effectuer de manière identique, en mettant toutefois à leur disposition des projets de lecture choisis en fonction de leur âge, de leurs intérêts et de leur niveau de fonctionnement en lecture[1].

1. Voir à ce sujet l'article de Gilles Primeau « Pourquoi les écoliers peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte? », *in Vie pédagogique*, numéro 14, octobre 1981, p. 19-23.

6. L'INTERVENTION AU NIVEAU DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN PREMIÈRE ET DEUXIÈME ANNÉES

6.1 LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

6.2 COMMENT DÉVELOPPER LA CONNAISSANCE DE L'ORTHOGRAPHE?

6.3 LA CALLIGRAPHIE

6. L'INTERVENTION AU NIVEAU DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN PREMIÈRE ET DEUXIÈME ANNÉES

Au cours de ces deux premières années, l'enfant met en place les habiletés, les connaissances et les techniques propres à l'écriture. Il va le faire à son rythme et suivant le degré de développement cognitif, affectif et moteur qui est le sien.

Les observations attentives des comportements d'un élève au moment des productions écrites, ses productions elles-mêmes ainsi que les conditions dans lesquelles il manifeste des difficultés doivent permettre à l'enseignant d'intervenir adéquatement auprès de lui[1].

1. Voir « Grille des observations des apprentissages en écriture », Annexe 1.

6.1 LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Les interventions suggérées dans le guide pédagogique pour le premier cycle du primaire, relativement à l'écriture, s'appliquent autant aux enfants qui ont de la difficulté qu'à ceux qui progressent normalement.

Les premiers auront simplement besoin d'une approche plus personnalisée, d'une aide plus soutenue et d'encouragements plus fréquents.

Quelques rappels ou suggestions complémentaires peuvent être retenus, qui seront certainement profitables pour tous les élèves et particulièrement pour ceux qui nous préoccupent :

- S'appuyer sur le langage oral. Développer la communication orale.

  Le langage oral se développe continuellement et sert de point d'appui pour la lecture mais aussi pour l'écriture. L'enfant qui, à l'oral, sait choisir et organiser son message selon ce qu'il a l'intention d'exprimer et selon la personne à qui il parle sera d'autant plus à l'aise pour le faire à l'écrit.

- Soigner la mise en train avant toute situation d'écriture[1].

  Cette phase qui se vit précisément à l'oral est d'une importance primordiale pour assurer le succès d'un projet d'écriture, pour éviter la panique devant la feuille blanche!

  Il s'agit d'abord, pour l'enseignant, d'accrocher l'intérêt des enfants et, pour y arriver, de les mettre dans des situations d'écriture les plus naturelles possible, de faire appel à leurs expériences, à leur vécu, à leurs intérêts. Il est évident que, si on dit seulement à l'enfant : « Écris-moi une lettre », il réagit en disant qu'il ne sait pas quoi dire. En plus, comme il voit son enseignant tous les jours, il ne voit pas la nécessité de lui écrire, à moins que la situation ne prenne la forme d'un jeu, d'une entente tacite et qu'il y ait, par exemple, dans la classe un bureau de poste, un facteur qui est différent chaque jour et qui distribue le courrier, etc.

  La mise en train qui précède la réalisation d'un projet d'écriture doit donc être particulièrement soignée. Il faut y consacrer le temps nécessaire afin que chacun sache quoi dire et comment le dire. Certains enfants ont de la difficulté à expliciter leur pensée, à faire des liens, à suivre un ordre logique dans leur discours. C'est le moment de les aider à structurer leur discours.

  C'est aussi pendant cette période qu'on peut anticiper certaines difficultés et prévoir la façon de les surmonter, notamment sur le plan des connaissances.

1. Voir Josée Valiquette, « Faire écrire les enfants au primaire, mission impossible? », *in Québec français*, numéro 43, octobre 1981.

- Faire un retour sur la production écrite.
- Demander à l'élève de lire ce qu'il a écrit, et lui demander si ce qu'il a écrit correspond à ce qu'il voulait dire.
- Faire lire le texte par un autre élève qui réagira comme si le message lui était adressé.
- Faire lire quatre ou cinq textes et les comparer pour les enrichir ou les clarifier.
- Au besoin, suggérer un mot ou une expression qui rendrait mieux l'idée à émettre.
- Etc.

6.2 COMMENT DÉVELOPPER LA CONNAISSANCE DE L'ORTHOGRAPHE?

Il est certain qu'on ne peut deviner la graphie exacte d'un mot qu'on n'a jamais vu écrit, même si on le connaît à l'oral. Et même lorsqu'on l'a vu plusieurs fois, il se peut qu'on ne se le rappelle plus et qu'on soit obligé de faire appel à une personne qui peut nous aider ou au dictionnaire.

Il n'en est pas autrement pour les débutants. Vu leurs expériences de lecture limitées et leur manipulation réduite des mots – toutes choses qui permettent de développer des automatismes – ils ont besoin de s'appuyer encore beaucoup sur des références. Les enfants devraient donc savoir qu'on ne les laissera jamais en panne devant un mot qu'ils ne savent pas écrire, qu'on leur fournira ce mot directement ou indirectement. Par exemple, si le mot a déjà été vu, on indique à l'enfant où le trouver : dans un texte affiché, dans un texte qu'on a lu, dans le dictionnaire illustré, sur des « étiquettes-mots ». Ils peuvent aussi s'entraider les uns les autres.

– Qui a le mot « grenouille »?
– Moi, je l'ai dans mon dictionnaire (personnel).
– Je l'ai dans ma boîte à mots.
– Tu peux le trouver dans le texte sur le lac.

Les enfants savent souvent plus vite que l'enseignant repérer le mot.

Quand le mot n'a jamais été vu, on le donne à l'enfant dans une phrase autre que celle qu'il veut écrire. On écrit la phrase devant lui sans rien dire et de lui-même il repère le mot dont il a besoin. Il se peut même que ce soit lui qui suggère une phrase à l'enseignant, qui procède alors de la même façon que ci-dessus.

Lorsque la règle du jeu est établie avec les enfants, ils éprouvent un réel plaisir à chercher le mot. De plus, cela leur donne une occasion supplémentaire de lire. Et une enseignante de première année qui utilise cette façon de faire avec ses élèves fait remarquer que, pas une seule fois, elle n'a dû aider un enfant à trouver dans la phrase le mot désiré[1].

6.3 LA CALLIGRAPHIE

Au cours des premières années d'apprentissage, l'enfant doit s'entraîner à acquérir vitesse et habileté afin que l'aspect graphomoteur de l'écriture ne soit pas un obstacle à la production de textes écrits.

Au moment de l'apprentissage du tracé des lettres, il est bon de « parler » les gestes que l'on fait devant les enfants : *je monte, je descends, je tourne, je vais dans tel sens, je vais jusque-là, etc.*

Les exercices qui donnent lieu à cet apprentissage sont faits à partir de phrases à reproduire et, de préférence, de phrases données par les enfants. Ces derniers sont d'autant plus motivés à calligraphier que ce qu'ils écrivent vient d'eux et qu'ils peuvent même s'en servir à d'autres fins : pour lire, pour écrire un message, etc.

Enfin, toutes les activités qui permettent le développement de la motricité fine sont à favoriser : peinture, dessin, modelage, bricolage; et pour ceux qui en ont davantage besoin : gymnastique des doigts, exercices d'assouplissement de la main dominante, grands tracés à la peinture, à la craie, au crayon feutre, sur un plan vertical, puis sur un plan horizontal, relaxation, respirations, etc[2].

Et pour tout le monde, le travail dans la joie et la détente, sans craindre la punition à la moindre erreur, est encore le meilleur moyen de ne pas se crisper sur son crayon et d'avoir du plaisir à écrire.

En guise de conclusion à ce chapitre, nous aimerions rappeler de ne pas exiger des enfants de six, sept et huit ans plus qu'ils ne sont capables de produire à cet âge[3], mais d'**exiger tout ce dont ils sont capables**, ce qui peut les valoriser et leur donner confiance en eux.

---

1. Voir Christiane Clesse, « Apprendre à lire en parlant », chap. 3, *in* Laurence Lentin, *Du parler au lire*, tome 3, *E.S.F.*, Paris, 1979.
2. Il existe actuellement sur le marché un support triangulaire en caoutchouc que l'on met autour du crayon et qui permet à certains enfants une meilleure préhension de celui-ci. Cependant, ceci ne remplacera jamais les exercices de raffinement de la motricité.
3. Voir Annexe 3 : « L'enfant scripteur de 6 à 12 ans. Quelques traits caractéristiques. »

7. QUELQUES EXPÉRIENCES ET ACTIVITÉS POUR LES PREMIÈRES ANNÉES DU PRIMAIRE

7.1 APPRENDRE À LIRE EN PARLANT

- Amener l'enfant à faire des hypothèses et à les vérifier
- Amener l'enfant à communiquer sa pensée par écrit
- Choisir le texte comme unité de travail
- Favoriser l'interaction adulte-enfant
- Conclusion

7.2 UNE AUTRE DÉMARCHE

- L'évaluation des connaissances
- Autres évaluations possibles
- Remarques

7.3 UN ENVIRONNEMENT ET DES ACTIVITÉS QUI FAVORISENT LA COMMUNICATION ÉCRITE

7.3.1 Le coin lecture

7.3.2 Des exemples d'activités encourageant la communication écrite

7. QUELQUES EXPÉRIENCES ET ACTIVITÉS POUR LES PREMIÈRES ANNÉES DU PRIMAIRE

Les expériences et activités qui suivent ont été menées collectivement. Ce qui fait leur intérêt et leur valeur, c'est que les enfants qui avaient de la difficulté à entrer dans l'écrit y ont tout de même trouvé leur place et une place avantageuse.

Pour les besoins de la cause, nous dissocions parfois les activités relatives à la lecture et celles relatives à l'écriture.

Il serait bon cependant de se rappeler que les trois volets de la communication sont étroitement reliés et ne sauraient être dissociés.

7.1 APPRENDRE À LIRE EN PARLANT

Nous ne saurions que recommander la lecture de l'expérience faite par une enseignante de première année, *Christiane Clesse*[1], expérience basée sur les principes suivants :

Amener l'enfant à faire des hypothèses et à les vérifier

Tout d'abord, l'enfant fait des hypothèses sur des images; l'enseignant lit le texte d'accompagnement. Puis les hypothèses se font sur la signification d'un texte et l'enseignant diminue progressivement sa participation à la vérification des hypothèses pour que l'enfant les vérifie de lui-même.

Amener l'enfant à communiquer sa pensée par écrit

Il s'agit là encore de toute une démarche où le rôle de l'enseignant s'adapte continuellement à la progression des enfants.

Les premiers jours :

- Écrire devant eux, en « parlant » ce qu'on écrit.
- Lorsqu'ils font un dessin, les inciter à raconter ce qu'ils dessinent. Proposer de leur écrire une phrase ou deux au bas de ce dessin et les leur lire.
- Écrire un texte collectif au tableau ou sur une grande feuille. L'afficher pour qu'il puisse servir de texte de référence.
- Les inciter à dicter individuellement un texte, une histoire que l'enseignant écrit pour eux. Cela se fait spontanément et non sur commande, au cours d'une activité de modelage, de bricolage. Bientôt, chacun possède un recueil personnel d'histoires, qui peut d'ailleurs servir de matériel de lecture pour tous les autres.

Comme ils ne sont pas gênés par les problèmes d'écriture, ils peuvent s'exprimer pleinement. Cette phase est très importante pour ceux qui ont eu peu de stimulations écrites dans leur milieu familial et qui n'associent pas à l'écrit la notion de plaisir et d'intérêt. Elle permet en outre un contact personnel avec chaque enfant, ce qui entraîne nécessairement une meilleure connaissance mutuelle.

Puis, après quelque temps :

- Le texte ou une séquence du texte est prétexte à un dessin personnel qui, à son tour, est commenté par une énonciation écrite faite par l'enfant lui-même.

Il faut noter qu'un laps de temps doit s'écouler entre ces différentes activités : un enfant qui vient de s'exprimer par le dessin n'éprouve pas le besoin de dire la même chose autrement immédiatement. C'est d'ail-

1. *Op. cit.*

leurs habituellement d'après la demande de ses élèves que l'enseignant juge du moment propice pour une activité.

- Toute situation peut être exploitée pour motiver la production d'un texte. Nous avons vu[1] comment les enfants s'y prennent pour trouver l'orthographe des mots dont ils ont besoin.

Il est intéressant de remarquer que les enfants ne font pratiquement pas d'erreurs au niveau du découpage linguistique, parce que, précisément, ils cherchent un mot à la fois.

Choisir le texte comme unité de travail

Afin que les enfants puissent faire des hypothèses, le texte est essentiel. Pendant six mois, l'enseignante dont l'expérience est relatée ici n'a jamais travaillé au niveau du mot isolé. Quant à la découverte du système grapho-phonétique, elle n'intervient que lorsque l'enfant est bien entré dans le processus de lecture par hypothèses et vérifications. L'enseignante répond aux questions formulées par les élèves mais n'en fait pas une étude systématique. Il en est de même pour les règles d'orthographe qu'ils découvrent d'eux-mêmes par leurs observations.

Favoriser l'interaction adulte-enfant

Depuis le début de la relation de cette expérience, nous aurons remarqué l'importance de cette interaction adulte-enfant. Ce dernier peut tâtonner, faire des essais, des erreurs, tout comme lorsqu'il apprenait à parler. L'interaction est continuelle et se fait d'égal à égal, non dans une relation où l'un sait et l'autre pas. Cette enseignante crée, par sa personne, ses attitudes, et par les activités qu'elle suscite, l'environnement positif qui a permis à certains enfants d'apprendre à lire dans leur milieu familial avant d'aller à l'école[2].

L'enfant est mis dans des situations qu'il explore, où il est très actif pour trouver une réponse à ses questions.

Conclusion

L'intérêt de cette expérience vient, entre autres, de ce qu'un tel fonctionnement permet à chaque enfant de trouver la place qui lui convient d'après son degré d'appropriation de l'écrit[3]

1. Voir p. 84.

2. Voir 4.1, « environnement positif », p. 35.

3. Voir également les dix étapes dans le développement de la lecture – à chaque étape est indiqué le rôle de l'enseignant – *in* Doris Lee, M. et Rubin, Joseph A., *Children and Language, Reading and Writing, Talking and Listening*, Wadsworth Publishing Company, 1979, p. 254-265.

7.2 UNE AUTRE DÉMARCHE

Voici une démarche largement inspirée d'une expérience vécue à l'intérieur d'une classe de première année par une enseignante et l'orthopédagogue de son école[1].

Pour cette expérience, le groupe-classe a été divisé en deux. Cependant, la démarche peut se faire en ateliers, ce qui donne encore plus de chances aux enfants lents. Il est aussi possible de regrouper plusieurs classes de même niveau.

Il est préférable de former des groupes qui ont un niveau de lecture et d'écriture assez proche, ce qui permettra à tout le monde d'aller à son rythme.

Les animateurs peuvent être, en plus des enseignants, des personnes-ressources de l'école, des parents et même des élèves plus âgés.

Un thème est choisi, selon la période de l'année, les événements locaux, nationaux, etc.

Dans l'expérience relatée, la semaine de la nutrition a permis de choisir *l'alimentation* comme thème.

Chaque étape a une durée de 30 minutes, en principe. Cependant, l'essentiel est de rester souple et de s'adapter. Si les enfants ne sont plus réceptifs, il ne sert à rien de continuer.

Dans le même sens, les six étapes proposées n'ont rien de rigide. Certains groupes iront plus vite, d'autres prendront plus de temps. Dans le premier cas, il faudra grouper des étapes et inventer d'autres exercices, alors que dans le second il faudra peut-être plus de répétitions.

Première étape :

- Visionnement d'un film fixe et de diapositives mettant en valeur les bienfaits d'une bonne nutrition.
- Causerie avec les enfants sur leurs aliments préférés.
- À partir d'une vingtaine d'images d'aliments, les enfants choisissent celui qu'ils préfèrent en le nommant.
- Le nom de chaque aliment est écrit, devant eux, sur un carton et remis à celui qui l'a choisi. Ce dernier l'illustre au verso du carton.
- Les mots sont comparés entre eux, selon les critères des enfants d'abord, puis en recherchant des éléments communs :

Ex : melon pomme poire

1. Francine Fiset et Guylaine Chabot, *Troubles de lecture et rééducation*, rapport fait par F. Fiset dans le cadre d'un séminaire de maîtrise, Université Laval, Québec 1981.

- Les cartons sont placés au centre du groupe puis mélangés. Chaque enfant va à la recherche de son mot et le lit au groupe.
- La même activité est répétée, mais chaque enfant doit choisir un autre mot que le sien. On peut faire en sorte que chacun ait lu tous les mots. En fait, il convient de s'adapter au rythme du groupe.

Deuxième étape :

- Les noms des aliments sont affichés. Chaque enfant doit retrouver le nom de son aliment préféré. Il peut s'aider de l'illustration qui est au verso pour vérifier.
- Le nom de chaque aliment est introduit dans la phrase : « J'aime manger. . . » qui a été préalablement écrite sur des cartons et qui est remise aux enfants.
- Les phrases sont découpées en mots. Les enfants remettent les mots en ordre pour reconstituer leur phrase.
- Le même jeu est répété en s'échangeant les phrases.

Troisième étape :

- Toutes les phrases prédécoupées sont étalées au centre. Les enfants les reconstituent et les lisent.
- Chaque enfant reçoit une feuille sur laquelle sont imprimées toutes les phrases en désordre.
- L'enfant découpe les mots, les replace en ordre, les colle sur une autre feuille et dessine l'aliment dont il est question.

Quatrième étape :

- Chaque enfant est invité à relire les phrases affichées, en remplaçant le pronom *j'* par un autre mot.

On a ainsi : *Il aime manger du chocolat*
elle aime manger du blé d'Inde
on aime manger du céleri
Pierre aime manger du gâteau

On accepte bien sûr : *tu aimes manger. . .*
les hamsters aiment manger. . .

- Les enfants terminent les activités de la 3e étape : la remise en ordre des phrases et l'illustration.

Cinquième étape :

- Les enfants remplacent le mot *manger* par un autre de leur choix : *acheter, cueillir, prendre*, etc.
- À partir des phrases affichées, les enfants font un menu pour un dîner, un souper (pour ceux qui le peuvent, un déjeûner, un repas de fête, un pique-nique, etc.).
- Les nouveaux noms d'aliments font l'objet d'exercises de comparaison entre les mots (lettres, groupes de lettres, mots qui ressemblent à ceux qu'on connaît déjà, etc.).

Sixième étape :

- Chaque enfant devient un chef cuisinier ou encore décide de faire une surprise à ses parents en leur préparant un repas équilibré.
- Les enfants composent leur menu, l'illustrent, le lisent aux autres.
- Il y a échange de menus; on fait en sorte que chaque élève parvienne à lire le menu qu'il reçoit.

L'évaluation des connaissances

Deux semaines après la dernière étape, l'enseignante écrit au tableau neuf mots étudiés par tous les enfants. Elle nomme un aliment au hasard; les enfants doivent le trouver puis l'écrire. Elle procède ainsi jusqu'à ce que tous les mots soient nommés.

Les 25 élèves ont reconnu les neuf mots. Les erreurs relevées concernent la transcription du mot.

L'enseignante fait remarquer que, parmi ceux qui ont réussi parfaitement la reconnaissance et la transcription, figure un élève qui a d'assez grandes difficultés en lecture.

Autres évaluations possibles :

Donner sur une feuille les noms des aliments et demander aux enfants de les illustrer.

Donner quelques menus à illustrer.

Remarques :

- Une telle activité plaît beaucoup aux enfants. Ils y sont intéressés et actifs.
- Le support de l'image, les différentes répétitions aident les enfants qui ont plus de difficulté que les autres.
- Le thème de l'alimentation étant très proche de l'enfant, il maintient son intérêt. Une autre activité peut d'ailleurs consister à apporter de vrais aliments et à se préparer une collation commune.
- Afin de ne pas perdre cet intérêt, il ne faudrait cependant pas que cette activité s'étende sur plusieurs semaines.
- Cette activité utilisant la reconnaissance des mots ne devrait être qu'occasionnelle, à moins d'être une activité complémentaire de la lecture d'un texte.

7.3 UN ENVIRONNEMENT ET DES ACTIVITÉS QUI FAVORISENT LA COMMUNICATION ÉCRITE

Nous avons déjà mentionné l'importance d'un environnement riche et stimulant. Nous nous attarderons ici sur le rôle du coin lecture et sur quelques activités qui, bien menées, suscitent et maintiennent l'intérêt des enfants pour l'écrit.

7.3.1 LE COIN LECTURE[1]

Les buts de l'aménagement d'un coin lecture sont de :

- favoriser le goût de la lecture;
- créer un climat favorable à la détente pour les enfants qui fréquentent le coin lecture;
- constituer une banque de renseignements pour différents sujets de recherche.

Le matériel susceptible d'être utilisé pour l'aménagement du coin lecture :

- écrits variés : albums[2], bandes dessinées, journaux, récits, contes, romans, textes de science-fiction ou à caractère documentaire, poèmes, dictionnaires de mots, livres-cassettes, productions écrites des enfants, de la classe, d'une autre classe, d'une autre école, etc.;
- magnétophone, tourne-disques avec écouteurs, etc.;
- coussins, plantes vertes, posters, peintures et bandes dessinées faites par les enfants.

Le coin lecture peut être commun à plusieurs classes, de même niveau ou de niveaux différents. Toutes les variantes sont possibles et dépendent de l'organisation et des ressources du milieu.

Dans ce coin lecture, les enfants peuvent se retrouver seuls, ou encore avec un adulte ou des élèves plus âgés qui sont à leur disposition. Ceux-ci n'interviennent qu'occasionnellement ou à la demande des élèves, pour lire ou relire un texte, pour raconter une histoire ou seulement pour dépanner au besoin.

Le coin lecture ainsi conçu donne lieu à une activité sans contrainte qui a pour seul but de donner aux enfants le goût de lire, dans un climat de détente.

1. Pour plus de renseignements sur le coin lecture, on peut consulter, entre autres :
   – Denyse Bourneuf, André Paré, *Animation d'un coin de lecture*, Éditions Québec-Amérique, Montréal, 1975.
   – Foucambert J., « Le Coin-lecture » *in La manière d'être lecteur*, O.C. D.L.-Sermap, Paris, 1977, p. 81-82.

2. Album : ouvrage où l'illustration prédomine par rapport au texte, que l'histoire soit réelle ou fictive.

Il est très utile à ceux qui, avant d'aborder la lecture par eux-mêmes, ont besoin d'un « bain linguistique » intense et varié, parce qu'ils n'ont pas eu la chance de l'avoir avant de venir à l'école. Il est aussi très utile pour les enfants qui, pour diverses raisons, n'ont pas ou ont perdu le goût de lire.

7.3.2 DES EXEMPLES D'ACTIVITÉS ENCOURAGEANT LA COMMUNICATION ÉCRITE

Ces exemples peuvent varier à l'infini, étant donné que la règle primordiale est de se servir des événements qui surviennent tout au long de l'année scolaire chez l'un ou l'autre élève ou au niveau du groupe.

- Utiliser au maximum le tableau, le tableau magnétique ou de grands cartons :

  – *pour décrire l'emploi du temps de la journée ou de la demi-journée :*

  Voici un exemple écrit au tableau dans une classe de 1ère année[1] :

  Suggestions de travail pour l'après-midi :

  - *Lecture de vos histoires (si vous en avez, bien entendu).*
  - *On peut écrire une histoire pour nos amis*
    ou
  - *faire des fiches des Jeunes Chercheurs*
    ou
  - *composer des consignes à faire exécuter par les amis.*
  - *Après la récréation, je vous raconterai une histoire.*

  – *pour écrire des messages :*

  - à tout le groupe :
    Je suis contente de votre travail.
    Avez-vous aimé écrire une histoire pour vos amis?
    Manon propose de continuer les consignes à la maison.
  - à l'un ou l'autre en particulier :
    Pierre, as-tu nourri les poissons?
    Marie, j'aimerais te parler à la récréation.

  – *pour écrire les poèmes ou les contes composés en commun :*
  (Les grands cartons permettent de les laisser affichés plusieurs jours.)

  – *pour écrire et illustrer un événement* que l'on retient pour la journée, et ce, chaque jour de la semaine. Le lundi matin, on prépare cinq cartons sur lesquels l'on inscrit le jour et la date de chaque jour de la semaine. On décidera ensem-

1. Classe de 1ère année, A.-M. Dumouchel, École Ste-Isabelle, Sainte-Foy, mai 1981.

ble de l'événement qui sera retenu comme important pour la journée et on le résumera en une phrase qui sera écrite d'abord par l'enseignant, puis par chacun des élèves. L'illustration de l'événement se fera aussi à tour de rôle. C'est un des moyens d'*aller chercher* et de valoriser les plus faibles.

L'événement retenu peut être très personnel :

Le hamster de François s'est échappé de sa cage.
Sophie a trouvé un oiseau mort en attendant l'autobus et l'a apporté à l'école.

ou concerner tout le groupe :

Aujourd'hui, nous avons patiné à l'arrière de l'école.
C'est le premier jour du printemps.
Nous avons eu la visite des parents de Nathalie.

- Avoir le coin de la météo. On fabrique, au début de l'année, de grandes étiquettes illustrées :

  il fait beau
  il pleut
  il neige
  soleil
  nuages
  pluie

  On indique la température, à l'intérieur, à l'extérieur. On fait des prévisions ou on écrit celles données à la radio.

  On peut aussi intégrer cette activité à celle du calendrier précédemment décrite.

- Avoir sur un mur de la classe une grande feuille de papier sur laquelle les élèves peuvent écrire ou dessiner ce qu'ils veulent quand ils en ont envie.

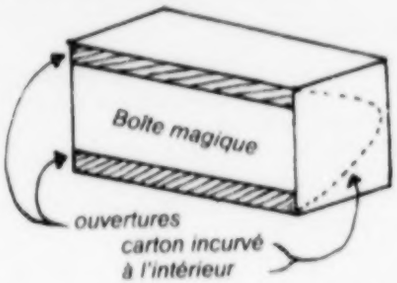
  Corriger les fautes de syntaxe ou d'orthographe. S'en servir à un moment donné pour faire découvrir la règle. Le contenu des messages peut faire l'objet de discussions, d'échanges.

- À la suite d'une activité sur le sujet, on peut rédiger un texte regroupant les conseils pour prendre soin des animaux ou des plantes qu'on a dans la classe et le laisser affiché.

- On peut aussi faire étiqueter par les élèves certains meubles, certains objets de la classe. Ces notes serviront de référence à l'occasion d'activités de lecture ou d'écriture.

- Avoir une boîte à questions et à suggestions. Les enfants écrivent les questions qu'ils aimeraient poser et les suggestions qu'ils veulent faire, pour la classe, pour une activité, une sortie.

- La *boîte magique* (parfois appelée *les cartes magiques* ou *boîte à mots*[1]) fabriquée par les élèves et l'enseignant permet de vérifier la connaissance des mots appris depuis le début de l'année.



  Chaque mot est écrit sur un carton et illustré au dos du carton. L'enfant lit le mot, puis l'introduit dans la fente située en haut de la boîte. Le carton ressort en bas à l'envers. L'enfant peut ainsi vérifier par l'illustration s'il a bien lu chaque mot.

- La boîte à étiquettes-mots que chaque élève a sur son bureau : l'élève inscrit au fur et à mesure les nouveaux mots qu'il apprend et qu'il peut aussi illustrer.

- Le dictionnaire personnel fait par chacun : les plus jeunes illustrent seulement les mots, les plus âgés écrivent une définition en leurs propres termes.

- Les consignes : chaque élève écrit plusieurs consignes sur des languettes de papier; il peut les destiner à une personne en particulier; cette dernière doit, à son tour, lire la consigne en silence et l'exécuter; les autres devinent ce qu'était la consigne; on vérifie auprès de celui qui l'a écrite pour voir si c'est bien ce qu'il a voulu dire.

  On peut aussi mettre toutes les consignes ensemble et chacun en pige une, la lit silencieusement et l'exécute.

  Exemples de consignes : *Isabelle, attache tes lacets.*
  Va chercher le crayon bleu sur le bureau de Mona.
  Jean, monte sur ta chaise.
  Fais le tour de la classe.

- Correspondre avec les enfants d'une autre école, d'une autre classe, d'un milieu différent (rural – urbain), d'une classe d'accueil d'enfants immigrants.

- Lecture d'un conte de Noël, d'une pièce de théâtre suivie d'une mise en scène, écrits par les élèves de 5e ou 6e année pour ceux de 1ère et 2e année.

---

1. Pour fabriquer la boîte, se servir, par exemple, d'une boîte à chaussures. Incurver le couvercle (dont les bords ont été découpés) à l'intérieur de la boîte. Coller les deux extrémités, en haut et en bas, pour les fixer. Utiliser un autre carton pour fermer le devant de la boîte en laissant une ouverture en haut et une en bas.
   N.B. : L'illustration du mot doit se faire à l'envers, au dos du carton sur lequel le mot a été écrit, afin que, lorsque le carton sort par le bas, cette illustration apparaisse à l'endroit.

- Le journal de classe relate les événements que les élèves veulent consigner. Il est écrit par le professeur ou les élèves, illustré par ces derniers, relu périodiquement, selon les souhaits des élèves.

- Atelier de lecture libre :

  Un adulte (parent, grand-parent, enseignant, personne-ressource) ou un élève plus âgé est disponible pour répondre aux désirs d'un enfant ou d'un groupe de se faire lire un petit conte, une bande dessinée, etc. C'est une activité purement gratuite qui n'a pour seul but que de donner à l'enfant le goût de lire, dans un climat de détente.

8. LES INTERVENTIONS PLUS SPÉCIFIQUES AUPRÈS D'ENFANTS QUI ONT D'AUTRES FRAGILITÉS

8. LES INTERVENTIONS PLUS SPÉCIFIQUES AUPRÈS D'ENFANTS QUI ONT D'AUTRES FRAGILITÉS

Nous avons parlé, dans la première partie, des enfants qui peuvent se révéler fragiles, soit dans leur comportement global, soit dans certains domaines particuliers[1].

Nous pensons que la majorité des enfants peuvent parvenir à entrer dans le langage écrit lorsque toutes les conditions dont nous avons parlé jusqu'ici sont présentes. Cela ne veut pas dire que chacun a besoin de toutes ces conditions, mais ces dernières doivent être suffisamment **variées** et **ouvertes** pour permettre à chaque enfant d'y **trouver ce dont il a besoin** et **au moment où il en a besoin.**

Ce qu'il faut retenir notamment, c'est qu'il n'est pas nécessaire d'attendre qu'un enfant ait résolu tous ses « bobos » pour lui permettre de participer aux activités d'appropriation du langage écrit. Il fera ce qu'il pourra, là où il est rendu, à condition qu'on le lui permette.

Dans bien des cas, comme par exemple pour un retard dans la manipulation du langage oral, l'apprentissage de l'écrit peut même être d'un grand secours, lorsque l'enfant s'y intéresse. Rappelons toutefois qu'il ne s'agit pas de lecture à haute voix ou de répétitions de « choses » non significatives pour l'enfant, mais qu'il s'agit tout au contraire de situations de lecture qui captent l'intérêt de l'enfant et qui entraînent à d'autres activités.

Il se peut que l'enseignant ait besoin de consulter des spécialistes pour l'aider à résoudre un problème particulier et que l'enfant ait même besoin d'une aide plus particulière, pendant quelque temps. Il convient d'être très vigilant lorsqu'une telle décision est prise, afin que les répercussions soient très positives[2].

Il se peut également qu'une rencontre avec les parents soit nécessaire. L'enfant est fatigué, perturbé. Il donne l'impression d'avoir maigri. Il se referme ou, au contraire, il dérange tout le monde. L'enseignant peut recevoir des parents des renseignements qui lui seront utiles pour comprendre ce qui se passe à ce moment-là et, ensemble, ils pourront convenir des moyens à prendre[3].

1. Voir 3.2.1, « Les enfants qui peuvent se révéler fragiles au début de l'apprentissage », p. 31.

2. Voir « L'intervention auprès de l'enfant en difficulté est la responsabilité de tous les agents d'éducation », p. 49-53.

3. Voir *Questionnaire de participation des parents* (16-7516-07), *Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève* (code 16-7516, 11A et 11B), *op. cit.*

En terminant cette partie sur l'intervention auprès des jeunes enfants débutant dans leurs apprentissages scolaires, nous aimerions relater l'histoire de Philippe qui, au départ, ne semblait absolument pas prêt à entrer dans le langage écrit.

« Philippe est un élève nouvellement arrivé dans le milieu. D'ailleurs, sa présence est vite remarquée par tous puisqu'il est un élève très bruyant et toujours à la recherche d'activités vivantes. Débordant d'énergie, on le retrouve constamment dans tous les ateliers et toutes les activités où il peut parler, gesticuler, se déplacer, voire même se bousculer... Il affectionne tout particulièrement l'atelier de bricolage qui est situé tout près du « coin de lecture ». Incidemment, depuis le début de l'année, Philippe a refusé toutes les situations informelles où il aurait pu s'engager directement par rapport à la lecture ou l'écriture de lettres ou de mots.

Au cours de la dernière journée de la semaine, alors que Philippe est seul avec moi en classe, je lui demande s'il ne serait pas intéressé à me lire les mots qui sont affichés dans le coin de lecture. Il accepte volontiers. Surprise ! ! ! Contre toute attente de ma part, Philippe lit tous les mots avec la plus grande décontraction. Je change l'ordre des mots dans le référentiel du coin de lecture mais notre jeune ami les lit toujours tous. Je fais quelques repérages phonétiques et graphiques simples et Philippe s'exécute toujours avec élégance. Mais où a-t-il bien pu apprendre à lire ces mots? Vérification faite auprès de la mère, on m'assure que l'on n'a aucune préoccupation à cet effet à la maison. Personnellement je vois une seule explication à cet apprentissage.

Tous les jours, je permets exceptionnellement à Philippe de passer deux bonnes heures au coin de bricolage (tout près du coin de lecture) en raison de sa grande turbulence. Mais durant tout ce temps, Philippe entend très bien et observe toutes les exploitations informelles de la lecture et de l'écriture que je fais dans le « coin de lecture ». Selon moi, cet enfant a probablement « enregistré » tout ce qui s'y passe. Certes, Philippe ne sait pas encore lire après un mois de classe, mais ses performances sont édifiantes à cette période de l'année. Je me demande s'il aurait réalisé autant d'apprentissages dans un cadre plutôt rigide où il aurait été contraint de s'asseoir pour apprendre à lire et à écrire... Connaissant très bien sa situation, je crois que cet enfant était « un candidat idéal » pour les classes spéciales[1]. »

1. Yves Brouillet, « D'un courant pédagogique à l'autre », *in Pédagogie ouverte*, volume 2, numéro 4, juin 1977, Éditions NHP, p. 8-9.

9. LES INTERVENTIONS AUPRÈS DES ÉLÈVES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN COMMUNICATION ÉCRITE, DE LA TROISIÈME À LA SIXIÈME ANNÉE

9.1 LES INTERVENTIONS EN LECTURE

9.1.1 La technique de « closure »

9.1.2 La lecture « occultée »

9.2 LES INTERVENTIONS EN ÉCRITURE

9.2.1 Le développement de l'habileté à produire un message écrit

9.2.2 Le développement des connaissances

9.2.3 Le développement de l'orthographe d'usage

9.2.4 D'autres interventions en écriture

- L'atelier d'écriture libre
- Quelques suggestions de thèmes pour l'atelier d'écriture
- Démarche pour développer l'orthographe d'usage
- L'autocorrection par l'utilisation des séries et associations

9.3 LES INTERVENTIONS RELATIVES AUX DIFFICULTÉS PERSONNELLES ET SOCIALES

9. LES INTERVENTIONS AUPRÈS DES ÉLÈVES QUI ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN COMMUNICATION ÉCRITE, DE LA TROISIÈME À LA SIXIÈME ANNÉE

Les deux premières années du primaire devraient être vues comme des années au cours desquelles les jeunes enfants entrent dans l'écrit, posent et fortifient les bases de leurs apprentissages. Mais si, dans les années subséquentes, les élèves de 9 à 12 ans ne sont pas encore parvenus à être à l'aise dans le maniement du langage écrit, tous les agents d'éducation se posent la question *Que faire?*

On a en effet raison de s'inquiéter, car une non-aisance en lecture et en écriture a une répercussion, d'une part, sur beaucoup d'autres apprentissages scolaires, d'autre part, sur l'image de soi des enfants concernés. « Je ne suis pas capable », disent-ils, et cela entraîne les conséquences que l'on sait.

Bien des suggestions d'interventions mentionnées pour les débutants peuvent également servir pour les enfants plus âgés, à condition, bien sûr, qu'elles soient adaptées à leur âge et conséquemment à leur vécu, à leurs intérêts, etc.

Quant aux difficultés considérées comme graves, nous aimerions faire la mise au point suivante. La gravité d'une difficulté est relative. Elle est relative à bien des facteurs, entre autres, à des normes, à des moyennes, à des critères, à des attentes, au degré de tolérance d'un milieu, au niveau de préparation et à la disponibilité des ressources du milieu, etc. Par exemple, des élèves, confiés à l'orthopédagogue dans un milieu, constituent la moyenne des classes d'un autre milieu.

De toute façon, l'essentiel est de venir en aide à un élève qui en a besoin et non de l'étiqueter. Il faudrait même éviter de le faire. Quelle que soit la gravité de la difficulté, les principes d'évaluation et d'intervention restent toujours les mêmes; seuls les modes d'intervention varient. Rappelons que, dans ce cas, si plusieurs agents d'éducation rencontrent un enfant, la plus grande cohérence s'impose dans les interventions.

9.1 LES INTERVENTIONS EN LECTURE

L'observation et l'évaluation attentives des enfants auront permis à l'enseignant de cerner quelles sont les difficultés particulières de chacun et dans quel contexte d'apprentissage elles se manifestent.

L'auteur de l'article « *Comment peut-on aider les enfants ayant des difficultés d'apprentissage*[1] *?* » indique des pistes d'intervention pour ces élèves qui n'ont pas dépassé le stade de la lecture littérale et qui s'appuient encore beaucoup trop ou uniquement sur les indices graphiques pour reconstituer le sens d'un texte.

Comme ces élèves ont habituellement perdu toute motivation et tout intérêt à la lecture – et on les comprend –, le plus difficile est de reconquérir leur intérêt, de leur montrer que lire peut être un plaisir et qu'ils sont capables de le faire.

La situation de lecture qu'on projette de présenter à un élève en difficulté doit être particulièrement bien pensée en fonction de lui. Il faut :

- que la situation de lecture soit signifiante pour lui;
- qu'elle fasse appel à ses goûts très personnels, à la réalisation d'une tâche signifiante pour lui;
- que la mise en situation éveille en lui le désir de lire;
- que l'intention de lecture soit claire et précise;
- que le texte lui soit accessible;
- que certaines difficultés puissent être anticipées et prévenues.

Le deuxième point important est d'amener l'enfant à acquérir des stratégies de lecture plus efficaces et plus économiques de façon à ce qu'il **concentre son attention sur le sens**.

- L'amener à se servir des indices de sens : illustrations, titres, sous-titres, contexte.
- S'il est en panne devant une phrase, lui suggérer de dire ce qu'il s'attend de trouver dans cette phrase, en faisant référence à ce qu'il sait déjà, et de vérifier ensuite dans la phrase s'il retrouve ce qu'il avait anticipé.
- S'il bute sur un mot, lui suggérer de sauter le mot, de continuer à lire et d'y revenir; le contexte lui aura peut-être donné d'autres indices. On peut aussi lui lire le mot, pour qu'il accède plus facilement au sens.
- S'il s'agit d'une méconnaissance de certains indices graphiques, l'amener à faire des rapprochements avec des mots connus qui contiennent ces graphies.

1. Françoise Dulude, *in Vie pédagogique*, numéro 14, octobre 1981, p. 30-31.
Voir aussi, dans le même numéro de *Vie pédagogique*, l'article de Gilles Primeau « Pourquoi les élèves peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte? » (p. 19-23).

En troisième année, la moyenne des élèves sait faire une lecture littérale des textes, mais beaucoup ont de la difficulté à dépasser ce stade et continuent à avoir cette difficulté au second cycle du primaire.

Il est vrai que la compréhension d'un texte a longtemps été vérifiée par des questions dont les réponses se trouvaient intégralement dans le texte et qui faisaient par conséquent surtout appel à la mémoire.

De tels élèves ont donc besoin d'être guidés au cours des différentes phases de la lecture d'un texte, afin que cette dernière devienne fonctionnelle et qu'ils puissent aussi prendre plaisir à l'expérience et en tirer profit. Voici quelques suggestions qui pourraient les aider :

- Soigner la préparation à la lecture :
  - la mise en situation;
  - la présentation de la tâche à effectuer.
- Vérifier s'ils ont bien compris la consigne.
- Les habituer à garder en mémoire l'intention de lecture. Y revenir avec certains au cours de la lecture.
- Faire appel aux connaissances qu'ils peuvent déjà avoir du réel traité dans le texte.
- Les amener et les habituer :
  - à se poser des questions : qu'est-ce qu'il faut chercher dans le texte? où et comment peut-on trouver les renseignements recherchés? qu'est-ce qu'on s'attend de trouver?
  - à se servir de tous les indices qui apparaissent au premier coup d'oeil : les illustrations, la structure du texte, le titre, les sous-titres, le nombre de paragraphes, un mot souligné, écrit en majuscules, une date, etc.
- Les amener à réfléchir sur la lecture qu'ils ont faite :
  - ont-ils trouvé les renseignements recherchés?
  - est-ce qu'ils ont appris des choses qu'ils ne savaient pas?
  - qu'est-ce qui les a aidés?
  - qu'est-ce qui leur a causé des problèmes?
  - etc.

Enfin, comme complément à ces interventions, quelques techniques habilement utilisées tout en apportant une certaine variété, permettent aux élèves trop centrés sur le grapho-phonétique de donner du sens à leur lecture.

9.1.1 LA TECHNIQUE DE « CLOSURE »

La technique de « closure » ou l'utilisation du « texte à trous » est un bon moyen pour aider certains élèves à sortir du mot à mot et à accéder au sens de ce qu'ils lisent.

Le texte choisi doit évidemment répondre aux critères propres à ceux à qui il est destiné, quant au réel traité, au degré de lisibilité et à la longueur du texte. De plus, s'il est utilisé très tôt, comme en deuxième année, ou auprès d'élèves qui ont beaucoup de difficultés, on supprime un mot sur dix, alors qu'à la fin du deuxième cycle on peut supprimer un mot sur cinq.

La mise en situation est faite selon les règles habituelles. Puis les élèves lisent individuellement le texte en silence, comblant les espaces vides avec le mot qui semble convenir pour que le sens soit conservé et que la syntaxe soit correcte.

L'objectivation (ou retour sur le texte) reste la partie centrale de cette activité : les élèves justifient leurs réponses, discutent, comparent. Plusieurs réponses peuvent être bonnes, même si le mot choisi n'est pas celui de l'auteur du texte, car, l'essentiel étant de développer la compréhension, les synonymes sont bien sûr acceptés comme réponses valables[1].

9.1.2 LA LECTURE « OCCULTÉE »[2]

Le procédé consiste à exposer brièvement aux yeux du lecteur le mot, le groupe de mots ou la phrase à lire, afin de l'habituer à saisir l'ensemble d'un seul coup d'oeil et à passer directement au sens véhiculé.

Les mots ou groupes de mots sont décrits sur des étiquettes ou de grandes bandes de carton, selon l'utilisation qu'on en fait. On peut aussi, au niveau d'un groupe, utiliser le tachistoscope ou le projecteur de diapositives.

L'utilisation de cette technique amène cependant quelques remarques. D'une part, les éléments à lire doivent déjà avoir été rencontrés par les élèves et sont donc habituellement extraits de textes vus en classe. La mise en situation permettra précisément de situer le texte. D'autre part, ce genre d'exercice ne devrait pas se prolonger au-delà de cinq à dix minutes par séance, car il entraîne rapidement une certaine fatigue.

1. On peut trouver des exemples d'exercices de « closure » pour la troisième, la quatrième, la cinquième et la sixième année dans *Techniques d'évaluation de la lecture. L'enseignement du français au primaire*, par Jocelyne Giasson-Lachance, Publications PPMF/Laval, Éditions Ville Marie, Montréal, 1980.

2. Nous empruntons cette expression à Françoise Estienne, qui l'utilise dans son ouvrage *Lecture et Dyslexie*, Éditions Universitaires, Paris, 1971.

Par ailleurs, la formule n'a pas à être systématisée ni imposée à tous les élèves, mais elle reste très utile pour ceux qui restent « collés » à chaque détail d'un mot. Pour ces derniers et pour les plus jeunes, on peut commencer par un mot et allonger peu à peu les éléments à lire, au fur et à mesure des progrès réalisés.

Ce genre de lecture « par coeur » plaît beaucoup aux enfants lorsqu'elle est faite sous forme de jeu. Elle peut être utilisée individuellement, à deux ou en groupe. Mais, l'essentiel, comme toujours, est qu'elle convienne à celui qui en a besoin.

9.2 LES INTERVENTIONS EN ÉCRITURE

Il est fort probable que les élèves qui ont de la difficulté à lire vont aussi avoir de la difficulté à écrire. En fait, la pauvreté de leur expression linguistique se retrouve aux différents niveaux de la communication orale et écrite et ils ont besoin d'être aidés à ces différents niveaux. En nous attardant plus particulièrement sur les interventions en écriture, nous rappelons que, dans la pratique, tout doit être intégré si nous voulons avoir des résultats durables.

Dans le cadre scolaire, savoir écrire signifiait jusqu'ici surtout savoir orthographier. La connaissance de l'orthographe était développée par des exercices systématiques et contrôlée par des dictées. Celui qui réussissait mal dans ce domaine était d'ailleurs dit « dysorthographique ».

9.2.1 LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À PRODUIRE UN MESSAGE ÉCRIT

Le nouveau programme de français met au contraire l'accent sur l'habileté à communiquer par écrit, le développement des connaissances étant subordonné à la réussite de cette habileté. L'orthographe a donc repris sa juste place. Tout comme l'enfant qui s'exprime oralement apprend à tenir compte

- de la personne à qui il parle,
- de ce qu'il a à lui dire,
- de la façon dont il va le dire s'il veut se faire comprendre,
- de la situation dans laquelle il se trouve,

l'enfant qui apprend à bien communiquer par écrit va suivre le même processus. Mais, de même que nous n'exigeons pas de l'enfant qu'il s'exprime oralement comme un adulte, nous n'avons pas à exiger qu'il s'exprime par écrit avec la perfection d'un scripteur chevronné[1].

1. Voir Annexe 3, « L'enfant scripteur de 6 à 12 ans. Quelques traits caractéristiques. »

Comment apporter le support nécessaire aux élèves qui ont plus de difficulté que les autres? Comment les intégrer à toutes les activités d'écriture sans ralentir le rythme des autres élèves? Comment les intéresser? Comment favoriser leur réussite?

Voilà autant de questions que se posent les enseignants.

L'enseignant aux prises avec des élèves qui demandent plus d'attention doit, lorsqu'il ne peut avoir l'aide d'une personne-ressource, s'organiser de telle sorte que la majorité du groupe puisse travailler de façon autonome. Il est ainsi plus disponible pour les autres.

Il peut aussi, lorsque le climat d'entraide est bon dans le groupe, faire travailler un élève fort avec un élève plus faible, dans la mesure où ce dernier l'accepte et ne se sent pas dévalorisé.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'élève en difficulté est peu habile à manipuler le langage sous toutes ses formes. Il a souvent eu peu d'occasions de le faire dans son milieu familial, au départ, et à l'école ensuite. Il faut donc lui donner cette chance, en n'étant ni juge ni censeur. Qu'il sente que nous sommes prêts à l'aider.

Il est aussi peu motivé, ayant surtout connu l'échec. Il est donc important de l'engager personnellement en choisissant des situations d'écriture qui fassent appel à son expérience de vie, à ses goûts, à ses intérêts, et qui le placent le plus possible dans des conditions dans lesquelles on écrit normalement. En ce sens, il faudrait préférer la création de textes à caractère plus utilitaire, au départ, afin d'avoir une réaction immédiate de la part du destinataire, au lieu de l'inciter à écrire des textes fictifs pour lesquels il n'a pas d'idées[1].

En même temps, il faut le mettre dans des conditions de réussite : toute la phase de préparation à la production est donc d'une importance capitale[2]. Il faut que, devant la page blanche, il sache quoi dire et comment le dire.

En plus de la mise en situation et de l'annonce des consignes faites pour l'ensemble du groupe, il est souvent nécessaire de s'assurer que tel ou tel élève a bien compris ce qui est demandé, de l'aider à choisir,

1. On pourra trouver des exemples de situations d'écriture dans les guides pédagogiques qui accompagnent le programme de français au primaire.

   De plus, on trouvera la description de 21 situations de communication ainsi que des suggestions de situations de communication chez Turp, L., Laviolette, Y., Bourgoin, A., *in L'enseignement du français écrit au niveau primaire. Une approche pédagogique expérimentée conforme au nouveau programme de français du M.E.Q. Guide pédagogique*, Commission des écoles catholiques de Montréal, « Opération Renouveau », Montréal, 1981.

2. Turp, L. *et al.*, *op. cit.* « Démarche suivie pour faire vivre aux élèves des situations de communication », p. 21-27.

à formuler ou à organiser ses idées de façon adéquate en fonction de l'intention et de l'interlocuteur, de lui faire objectiver certains aspects relatifs aux différentes phases d'élaboration du texte, de lui faire un rappel des connaissances dont il risque d'avoir besoin. De plus, il est bon qu'il sache qu'aucune longueur précise de texte n'est requise, qu'aucune limite de temps n'est fixée et qu'il peut toujours demander de l'aide au cours de la production.

Au fur et à mesure qu'il progressera, qu'il reprendra confiance en lui, parce qu'il aura eu, par exemple, une réaction positive à ses écrits, il faudra qu'il apprenne à devenir plus autonome et moins dépendant de l'adulte.

9.2.2 LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES

Les connaissances auront d'autant plus de chances d'être assimilées qu'elles seront apprises au moment où les élèves se rendent compte qu'ils en ont besoin. Toutefois, nous abondons dans le sens de l'équipe de travail de la Commission des écoles catholiques de Montréal[1] qui préconise d'insérer l'apprentissage des connaissances à l'intérieur de petites situations d'écriture à caractère ludique que l'on place à un autre moment que la production écrite de la semaine. Les deux raisons évoquées sont, d'une part, que le développement des connaissances alourdit indûment la situation de communication, d'autre part, que les élèves peuvent perdre de l'intérêt en voyant que la situation de communication est un prétexte pour travailler l'orthographe.

Cependant, le choix des connaissances à faire apprendre se fait à partir des difficultés rencontrées à l'occasion des situations de communication écrite. La démarche peut être la suivante[2] :

Première étape

Les élèves écrivent au tableau des phrases ou de courts textes qu'ils ont inventés ou qu'on leur a donnés.

Par exemple, pour étudier la finale des verbes avec « *tu* », l'enseignant peut :

- Proposer aux élèves d'inventer des consignes de mime qui seront exécutées par un autre élève.
- Fournir et susciter des exemples oraux : *Tu te laves; tu joues de la guitare.*
- En faire écrire quelques-uns au tableau.
- Corriger les erreurs, sauf celles des finales des verbes précédés de *tu*.
- Demander aux élèves ce qui se retrouve dans toutes les phrases écrites au tableau : le *tu*.
- Souligner les verbes précédés de *tu*. Demander aux élèves si les finales des verbes sont bien écrites. Laisser discuter.
- S'il n'y a pas consensus, demander de regarder dans des livres par quelles lettres finissent les verbes avec *tu*.

Deuxième étape

Lorsque c'est possible, les élèves dégagent une règle simple qu'ils formulent dans leurs propres mots.

- Pour poursuivre l'exemple précédent : *les verbes avec « tu » finissent toujours par « s »*.
- Mentionner les exceptions à connaître : *tu peux, tu veux*.
- Faire une pancarte qui sera numérotée et affichée dans la classe.

tu_____s		
tu as	–	tu es
tu finis	–	tu chantais
ATTENTION :	–	tu peux
		tu veux

NOTE : – Écrire en rouge *tu____s*, les six *tu* et les *s* de la fin;

– Écrire en bleu ATTENTION et les deux *x*;

– Écrire le reste en noir.

- Faire corriger les finales des verbes au tableau.

Lorsqu'il n'est pas possible de formuler une règle simple, l'enseignant fournit un truc qui permet de surmonter la difficulté.

Par exemple, pour différencier les homophones *on* et *ont*, la phase 1 s'étant déroulée comme précédemment à partir de phrases dictées par l'enseignant ou données par les élèves, l'enseignant leur donne un procédé de substitution : *À chaque fois qu'on peut remplacer le « ont » par « avaient », il s'écrit avec un « t » : ils ont chanté, ils avaient chanté.*

Pour d'autres, le procédé peut être de remplacer le « on » par « il » :

Exemple : *on sonne, il sonne*
on arrive, il arrive

Une pancarte est faite pour ce cas, puis numérotée et affichée dans la classe.

Troisième étape

La dernière étape consiste à manipuler immédiatement la règle ou le truc appris avec quelques nouvelles phrases.

1. Louise Turp *et al.*, *op. cit.*, chapitre 2, « Développement de l'orthographe », p. 253-313.

2. Louise Turp *et al.*, *ibid.*, p. 255-257 et 268-269.

Par exemple :

- demander aux élèves d'écrire de nouvelles consignes de mime;
- rappeler de faire attention aux finales *s* des verbes précédés de *tu;*
- corriger les finales des verbes avec *tu;*
- mettre les consignes dans une boîte; à tour de rôle, les élèves pigent une consigne et exécutent le mime;
- faire corriger les finales des verbes avec *tu* dans les textes précédemment écrits.

Il est important, pour tous les élèves du primaire qui ont encore une pensée très concrète, mais à fortiori pour les élèves qui ont des difficultés, qu'ils aient une approche grammaticale concrète, sans formulations trop abstraites pour eux. L'expression d'une règle en leurs propres mots va dans ce sens. De la même façon, il est bon de se mettre d'accord avec eux sur l'appellation de certains concepts. Par exemple, *singulier, pluriel* peuvent être désignés respectivement par *un seul, une seule* et *deux ou plusieurs.*

9.2.3 LE DÉVELOPPEMENT DE L'ORTHOGRAPHE D'USAGE

Comme pour l'orthographe grammaticale, il faut se rappeler que des exercices systématiques et des « copie-moi vingt fois tel mot » ne donnent pas nécessairement les résultats escomptés lorsque l'élève doit les réinvestir de lui-même dans une production écrite.

Comment faire pour aider les élèves à faire l'acquisition des automatismes de base de l'orthographe d'usage?

Regardons un élève de cinquième année qui écrit :

je vous sen soupli
ces peutête la premièr foi
je vous envoierez cinq autre lette

Cette orthographe peut être acceptable en deuxième année. En cinquième année, elle ne l'est plus. Est-ce qu'un rappel de connaissances va suffire pour que, la prochaine fois, l'élève ne fasse plus ces mêmes erreurs?

Nous pouvons faire quelques constatations et nous poser certaines questions.

- Toutes les graphies ne sont pas justes quant au son :

soupli	pour	*supplie*
peutête	pour	*peut-être*
envoierez	pour	*enverrai*
lette	pour	*lettre*

- A-t-il la prononciation correcte de ces mots? S'il dit toujours *lette* et *peutête,* il ne faut pas s'étonner qu'il les écrive ainsi.
- Voit-il souvent ces mots écrits? Il est évident que le fait de lire aide à acquérir les mots et expressions qui reviennent fréquemment.
- Sait-il se servir de références : pancartes affichées, fichiers, étiquettes-mots, dictionnaire, et lui a-t-on donné la permission de le faire?
- Pendant la période de préparation à la production, a-t-on fait avec lui un rappel des connaissances principales dont il pouvait avoir besoin pour écrire son texte?
- A-t-il demandé de l'aide pendant la production?

La démarche proposée par les guides pédagogiques[1] pour développer l'orthographe d'usage est applicable également aux élèves qui ont plus de difficultés que les autres à orthographier correctement les mots et qui ont surtout beaucoup de mots dont ils n'ont pas la graphie correcte.

9.2.4. D'AUTRES INTERVENTIONS EN ÉCRITURE

Les pages qui suivent proposent des suggestions d'interventions qui peuvent être utilisées tant en groupe qu'en sous-groupe ou individuellement pour développer l'habileté à écrire et l'orthographe.

L'atelier d'écriture libre[2]

L'atelier d'écriture libre est à faire dans le même esprit de gratuité que l'atelier de lecture dont nous avons parlé[3].

Quelques principes pour mener à bien un atelier d'écriture libre :

- Ne jamais laisser un enfant devant une feuille blanche. Lui donner une idée de départ.
- Si l'un ou l'autre a besoin d'aide pour écrire un mot, le faire à sa demande. Pour les élèves débutants et ceux qui ont de la difficulté, il est intéressant de faire cet atelier avec des élèves de 5e ou de 6e année qui écriront ce que dictent les plus jeunes.
- Laisser chacun libre de lire au groupe ce qu'il a écrit. Certains ont pu avoir du plaisir à écrire des choses généralement « défendues » mais ne souhaitent pas les lire. Si l'enfant a confiance en son professeur, il acceptera que ce dernier seul les lise ou il lui préférera un camarade.
- Ne corriger dans l'immédiat ni la forme ni l'orthographe. La seule règle est que chacun puisse se relire.

---

1. *Op. cit.*
2. Voir Dennis Adams, « Donner aux enfants le goût d'écrire », *in L'école coopérative,* numéro 33, mars 1976, p. 19-27.

   Elisabeth Bing, *... et je nageai jusqu'à la page,* Éd. des femmes, Paris, 1976.
3. Voir p. 90.

Quelques suggestions de thèmes pour l'atelier d'écriture[1]

- Se présenter de façon imaginaire. On peut être un animal, un oiseau, une personne d'un autre siècle, d'une autre planète, etc.
- *Ce que je suis, ce que je ne suis pas.* Commencer toutes les phrases par *Je suis... Je ne suis pas...*
- *Ce que j'aime, ce que je n'aime pas.* Commencer toutes les phrases par *J'aime... ou je n'aime pas...*
- *Ce que j'entends.* Commencer les phrases par *J'entends...*
- *Ce que j'ai vu.* Commencer toutes les phrases par *J'ai vu...*
- *Ce que je vois, j'entends, je sens, là où je suis.* Chacun choisit un endroit quelconque, réel ou imaginaire et le décrit d'après ce qu'il voit, entend, sent...
- Commencer un texte par *Si j'étais...*
- Écrire tout ce qui passe par la tête : des mots, des phrases, sans suite apparemment logique.
- *Quel mot vous vient à l'esprit?* L'enseignant donne un mot oralement ou par écrit et les élèves écrivent le mot ou les mots qui leur viennent immédiatement à l'esprit.

  Exemples de mots : *bruit – doux – hiver – éléphant*

  On peut donner oralement des mots qui ont des homonymes; l'enfant fait des associations à partir de celui qu'il veut.

  Exemples : *mer – mère – maire*
  pair – paire – père – perd

Démarche pour développer l'orthographe d'usage[2]

Matériel requis :

- un cahier
  et (ou)
- un fichier[3], un index séparateur et des fiches.

Interventions de l'enseignant :

- Sélectionner quinze mots au maximum parmi ceux mal orthographiés par les élèves au moment de la situation de communication hebdomadaire.
- Écrire au tableau tous les mots sélectionnés. Ces mots sont écrits de la façon suivante : les noms au singulier et précédés d'un article, les verbes à l'infinitif et les adjectifs au singulier.

Remarques

a) S'assurer de la bonne prononciation de certains mots (ex. : *arbr* et non *arb*) en les lisant et en les faisant prononcer par les enfants.

b) Quand cela s'avère utile, faire identifier par les enfants une difficulté particulière dans certains mots; leur faire observer ces mots attentivement et leur faire mettre la difficulté en relief (ex. : pharmacie, récréation). Faire trouver oralement quelques mots présentant la même difficulté.

c) Lorsque cela s'y prête, faire trouver la terminaison muette d'un mot à l'aide d'un autre de la même famille. Écrire ce dernier entre parenthèses à côté du mot étudié. Ex. : retard (retarder).

- Demander aux élèves de transcrire les mots dans un cahier spécial et (ou) dans leur fichier; s'assurer qu'ils sont écrits correctement.
- Faire manipuler ces mots au moyen de différents exercices présentés sous forme de jeux[1].
- Au bout de quatre semaines (ou selon le besoin des enfants), les mots sont révisés à l'aide de jeux.
- Facultatif :

  À l'occasion, pour des difficultés fréquentes et courantes, l'exercice suivant pourrait être ajouté, pour faire suite à la remarque b) qui précède.

  Après avoir fait trouver oralement des mots présentant la même difficulté que tel ou tel mot, demander à chaque élève d'en écrire quelques-uns qui lui sont familiers. (L'élève fera ce travail dans son cahier au cours de la semaine.) Porter ensuite sur une pancarte les mots les plus fréquemment utilisés par les enfants. Cette tâche peut être confiée à un élève.

  Exemple de pancarte :

  récréation
  addition
  punition
  attention

  Chaque pancarte peut être affichée pendant un temps limité. Tout dépend de l'espace disponible.

  Ce genre d'activité favorise la mémoire associative (le fait d'évoquer un mot de la série rappelle automatiquement les autres de la même série) et est très rentable pour l'acquisition de certains mots renfermant des difficultés telles les finales *tion, ssion, ouille, euil, ail, eil, ille*...

  Le point suivant détaille ce procédé d'autocorrection par l'utilisation des séries et associations.

1. Pour tous ces exercices, il s'agit de laisser les enfants aller le plus possible dans l'imaginaire.

2. Louise Turp *et al.*, *op. cit.*, p. 319 à 321.

3. L'usage du fichier demeure facultatif. À partir de la cinquième année, les enfants préfèrent recourir au dictionnaire.

1. Voir *op. cit.*, p. 325 à 336.

L'autocorrection par l'utilisation des séries et associations[1]

L'objectif est de permettre à l'enfant qui vient de commettre une erreur orthographique de rétablir la forme correcte. Grâce à des intermédiaires proposés par l'enseignant, l'élève assure lui-même la bonne transcription du mot ou de l'expression erronée.

L'autocorrection permet : • d'identifier,
• de différencier,
• d'associer

les structures de la langue écrite. Elle peut très bien s'appliquer au niveau d'un groupe. Lorsque les élèves ont saisi le principe de l'autocorrection, ils y trouvent un réel plaisir et un soutien efficace.

Il ne faudrait cependant pas donner à l'autocorrection une forme trop automatique. Pour cette raison, il convient que l'enseignant ait à sa disposition de multiples formes à présenter à l'élève.

Les mécanismes d'autocorrection peuvent être utilisés à propos de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. Voici quelques exemples d'autocorrections possibles.

• AUTOCORRECTIONS POUR UNE MÊME ERREUR D'ORTHOGRAPHE D'USAGE : *chanse écrit pour chance*

– Autocorrections par association directe :

Les intermédiaires qui conduiront l'enfant seront de la même forme que le mot déformé.

Intermédiaires possibles : • face
• surface
• place
• trace
• *chance*

– Autocorrections par opposition :

Les intermédiaires auront la même forme que l'erreur afin de la mettre en relief.

Intermédiaires possibles : • danse
• l'anse du panier
• je pense
• j'ai de la *chance*

– Autocorrections par associations de sens :

Les intermédiaires ne mettront pas en relief l'orthographe mais introduiront le mot dans des séries s'intéressant plus spécialement à la signification de ce mot.

Intermédiaires possibles : • joie
• bonne nouvelle
• le jeu
• le hasard
• *la chance*

– Autocorrections d'un style plus classique par introduction des structures ayant provoqué l'erreur :

Intermédiaires possibles : • se
• si
• ceci
• cela
• ce que je veux
• ce que tu dis
• tu as de la *chance*

Généralement, l'enfant saisit très bien l'objectif et les mécanismes de l'autocorrection.

Il arrive fréquemment qu'il découvre la bonne forme du mot après un ou deux mots intermédiaires ou qu'il en vienne lui-même à associer des mots dont il connaît bien l'orthographe pour se corriger lui-même.

Exemple : labelette
table
tablette de chocolat A., 11 ans

• AUTOCORRECTIONS POUR LE NON-RESPECT DE LA FORME GRAMMATICALE

– *Exemple : les chats blanc*
Intermédiaires possibles : • le chat blanc
• la chatte blanche
• *les chats blancs*

– *Exemple : je suit*
Intermédiaires possibles : • j'ai
• il est
• tu as
• *je suis*

– *Exemple : je manvais*
Intermédiaires possibles : • il en a
• j'en veux
• je vais
• *je m'en vais*

– *Exemple : il courre*
Intermédiaires possibles : • je fais
• je sais
• il fait
• il est
• il part
• il *court*

– *Exemple : il n'y a plus de bruit* écrit *il ni a . . .*
Intermédiaires possibles : • il y a
• il n'a pas
• *il n'y a plus*

1. Voir Chassagny C., *La rééducation du langage écrit*, Editions Néret, Paris, 1975, p. 157 à 206.

• AUTRES EXEMPLES D'AUTOCORRECTIONS

– *Exemple : il griffe* écrit *il crife*
Intermédiaires possibles : • cri
• gris
• chiffon
• *griffe*

– *Exemple : le coussin* écrit *le cousin*
Intermédiaires possibles : • il pousse
• le poussin
• le *coussin*

– *Exemple : le calme* écrit *le clame*
Intermédiaires possibles : • le calcul
• le *calme*

Il est aussi possible de « descendre » au niveau de la syllabe et même de la lettre, c'est-à-dire d'analyser la structure du mot :

pour les débutants,
lorsque les difficultés sont très graves,
lorsque les syllabes sont complexes ou portent à confusion :

– *Exemple : le feu* écrit *le veu*
Intermédiaires possibles : • fi
• vi
• fe
• *ve*
• vif
• il veut
• le *feu*

– Pour un autre enfant, les intermédiaires pourraient être :
• le fer
• le froid
• il est fort
• le *feu*
ou
• vert
• voir
• flamme
• *feu*

– *Exemple : cueillir* écrit *ceillir*
Intermédiaires possibles : • u
• eil
• ueil
• *cueillir*
ou
• soleil
• abeille
• oreille
• pareil
• cultiver
• *cueillir*

– *Exemple : le papillon* écrit *papiyon*
Intermédiaires possibles : • fille
• ille
• illon
• *papillon*
ou
• il brille
• la grille
le grillon
• le *papillon*

Au fur et à mesure de la progression de l'enfant, il ne faut pas exagérer l'analyse des formes, mais au contraire introduire les mots dans des expressions ou de courtes phrases.

– *Exemple : ailleurs* qui a pu être écrit de multiples façons :
Une autocorrection au niveau de la structure du mot pourrait s'appuyer sur les intermédiaires suivants :
• a
• ia
• ial
• ail
• aille
• e
• eu
• eur
• les
• *ailleurs*
ou
• je suis là
• il n'y est pas
• il est dans un autre endroit
(Ces trois phrases ont rapport au sens du mot)
• il travaille
(introduit *aille*)
• il y est toujours
(introduit le *s* à la fin)
ils pensent à leur travail
(introduit *leur*)
• ils ramassent de l'ail
(introduit *ail*)
• ils sont toujours *ailleurs*

Si une erreur apparaît dans la série des intermédiaires, il vaut mieux écrire correctement le mot à la place de l'enfant, poursuivre l'autocorrection de la première faute et reprendre, à un autre moment, la correction de la nouvelle faute.

9.3 LES INTERVENTIONS RELATIVES AUX DIFFICULTÉS PERSONNELLES ET SOCIALES

Les interventions particulières pour la lecture et l'écriture, menées de telle sorte qu'elles vont chercher l'élève **là où il est, comme il est et avec tout ce qu'il est**, devraient lui donner la chance de faire des progrès tangibles, de reprendre confiance en lui et de retrouver de la motivation à apprendre. Car, habituellement, lorsqu'une personne se rétablit sur un plan, toute sa personnalité s'en ressent.

Les succès répétés sont donc d'une importance capitale pour briser le cercle vicieux échec, non-motivation, échec. Mais il importe de préciser que ces succès ne doivent pas être un leurre. L'enfant sait très bien, par exemple, qu'on peut lui faire cadeau d'une bonne note, alors qu'au fond il sait qu'il ne va pas mieux. Dans ce cas, il n'en est que blessé davantage. Mais, par contre, lorsque le progrès est palpable, par lui et par les autres, l'élève commence à reprendre confiance en lui. Il est fort probable qu'à ce moment-là l'enfant inhibé va sortir de sa coquille et l'enfant agressif, tapageur, va se calmer, à moins évidemment que ces manifestations comportementales ne soient dues à des facteurs autres que proprement scolaires. Dans ce dernier cas, si des interventions particulières s'avèrent nécessaires, nous recommandons la *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés (Bilan fonctionnel et plan d'action)*[1], ainsi que le *Guide pédagogique* sur l'élève mésadapté socio-affectif au primaire [2].

Voici, par ailleurs, quelques autres suggestions d'interventions possibles auprès de ces élèves :

- Organiser des débats en grand groupe ou en petits groupes sur l'utilité ou non de la lecture, de l'écriture[3] :
  - À quoi ça sert?
  - Est-ce vraiment nécessaire?
  - Est-ce qu'on ne pourrait pas s'en passer?
  - Qu'est-ce qui est le plus important : lire ou écrire?
- Avec un petit groupe d'élèves qui ont plus de difficulté que d'autres ou avec un de ces élèves en particulier :
  - faire verbaliser les difficultés et les conséquences sans culpabiliser;
  - demander d'imaginer qu'ils apprennent à lire à un enfant :
    Comment feraient-ils?
    Que diraient-ils?
  - ils apprennent à écrire à un enfant :
    Comment s'y prennent-ils?
  - ils sont face à un enfant qui n'aime ni lire, ni écrire :
    Que font-ils?

Bien menés, ces débats ou ces verbalisations donnent beaucoup de renseignements sur les sentiments des élèves vis-à-vis de l'écrit, de leurs difficultés et aussi sur les façons de faire qu'ils peuvent attendre de la part de l'enseignant. Mais surtout, le fait que les élèves en difficulté puissent s'exprimer librement, sans censure, sur un sujet qui n'est pas sans les préoccuper, même s'ils n'en parlent pas ouvertement, permet habituellement de faire un grand pas pour la mise en place d'un plan d'action qu'on établit ensemble, agents d'éducation et élèves.

De nombreuses activités menées au niveau de toute la classe permettent également de développer l'estime de soi que certains enfants ont perdue. Une personne n'a pas que des faiblesses ou des difficultés, elle a aussi des forces, des talents, des qualités. Pourquoi ne pas les mettre en valeur?

- Encourager et féliciter les élèves à la moindre occasion. Communiquer les progrès des enfants aux parents de façon régulière.
- Tenir un carnet de correspondance avec chaque élève. L'enseignant écrit un message et l'élève peut y répondre, ou l'élève écrit d'abord et l'enseignant répond. Par exemple :

L'enseignant	**L'élève**
Tu es plein de vie aujourd'hui.	Mon père est rentré de voyage hier soir.
Es-tu fatiguée, Linda?	Nous avons perdu notre chien hier soir et j'ai mal dormi.
Bravo pour ton travail!	

L'élève	**L'enseignant**
J'aime tes nouvelles chaussures.	Merci. Elles sont très confortables.
Je suis allé patiner dimanche.	J'espère que tu t'es amusé.

Les sujets qui sont objets d'échanges ne traitent pas de problèmes sérieux. Mais les petites préoccupations quotidiennes apparaissent souvent et les enfants se trouvent soulagés de pouvoir les partager.

Les élèves qui ont de la difficulté à lire et à écrire apprécient ce genre d'interventions très personnelles, même si au départ ils ne répondront probablement pas par écrit. Il faut les laisser répondre oralement s'ils le désirent. S'ils ne peuvent pas lire le message écrit, l'enseignant lit ce qu'il a écrit. S'il s'agit d'un compliment, d'un encouragement, on peut parier qu'ils sauront le lire la fois suivante.

1. Op. cit.
2. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'adaptation scolaire, Québec, code 16-1521-01.
3. Voir Estienne, F., *Plaisir et langage. Le plaisir de jouer en créant du langage*, Éditions France – Amérique, Montréal, 1980, p. 258.

Avant de terminer ce chapitre, rappelons que rien n'est plus aidant pour l'élève en difficulté qu'une atmosphère de classe où il se sent encadré, aidé, respecté, encouragé, tant par l'enseignant que par ses pairs.

Rappelons aussi qu'à un moment donné, **un enfant en difficulté devient un enfant en progrès**. Les changements se produisent partout et l'entourage réagit parfois négativement devant ses nouveaux comportements. Il est alors nécessaire pour l'agent d'éducation principal d'expliquer à l'entourage immédiat de l'enfant que ce dernier essaie de découvrir ses possibilités et ses limites nouvelles. Il est comme un papillon qui sort de son cocon et qui essaie ses ailes toutes neuves; il ne faut surtout pas les lui couper!

10. QUELQUES RAPPELS ET SUGGESTIONS

10. QUELQUES RAPPELS ET SUGGESTIONS

- Être convaincu que les enfants apprennent bien des choses qu'on ne leur montre pas formellement.

- Ne pas craindre que l'enfant ait l'impression de jouer en apprenant.

- L'enfant est porteur de sa propre méthode d'apprentissage. Être à son écoute.

- Suivre les motivations et les intérêts des enfants, motivations et intérêts qui vont souvent à l'encontre de la logique de l'adulte enseignant et des méthodes.

- Se rappeler que dix minutes de travail dynamique et passionné apportent bien plus que deux heures de rabâchage fastidieux et programmé.

- Démystifier la lecture, qui est un acte naturel. Ne pas l'entourer de tout un protocole.

- Les personnes qui regardent de l'extérieur comment enseignants et rééducateurs s'y prennent pour montrer aux enfants à apprendre à lire ont souvent l'impression que c'est très compliqué, qu'il faut beaucoup de techniques et de matériel.

- Les gestes (Borel-Maisonny), les pictogrammes, etc. ne sont en fait que des supports. À la limite, il suffirait d'une feuille de papier et d'un crayon, d'une personne qui sait lire et écrire et de l'enfant qui veut apprendre!

- Utiliser beaucoup le visuel et le concret.

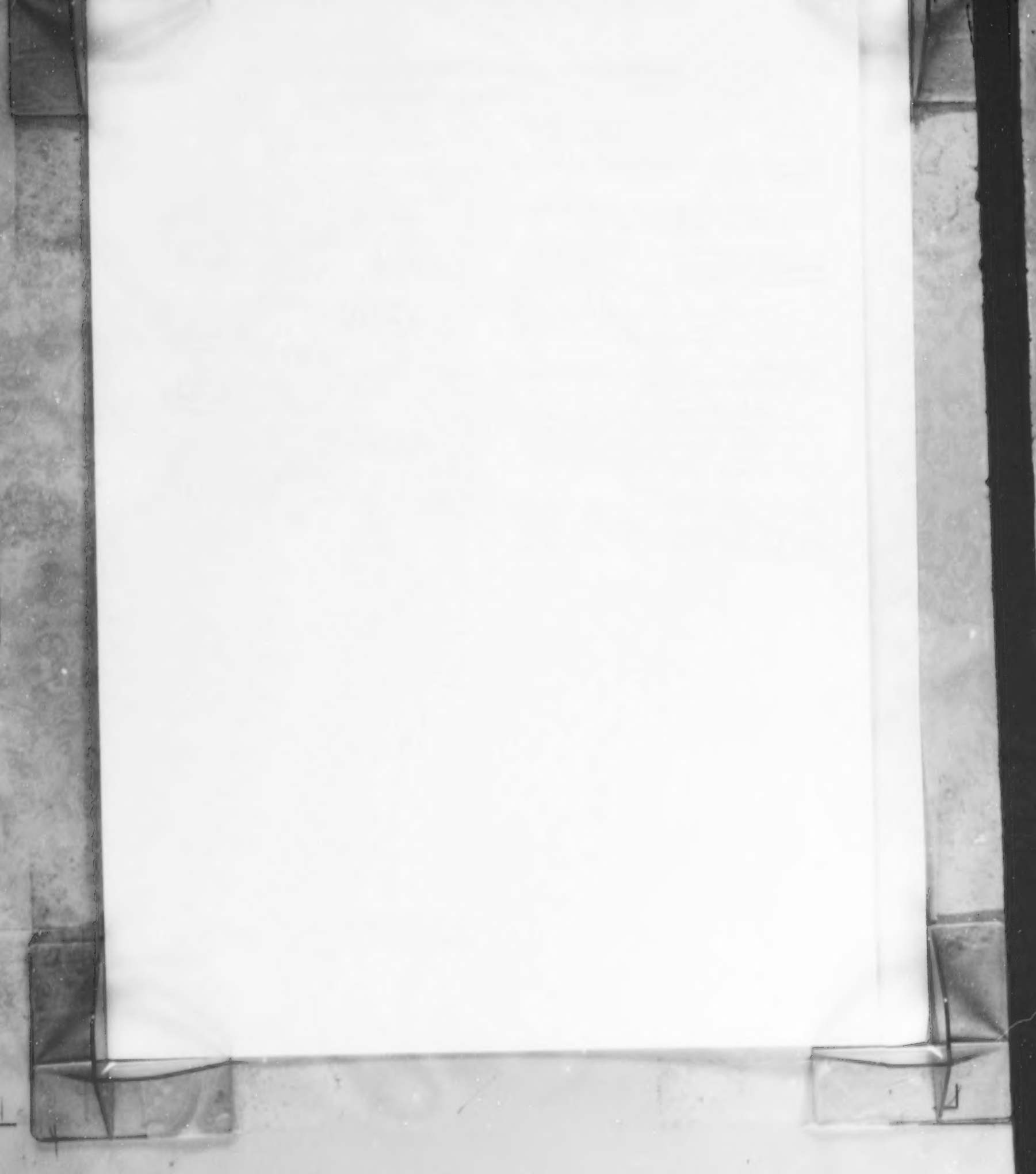
- Présenter aux élèves des mots et des phrases venant de leur langage. Ça les motive beaucoup. Ils retrouvent à l'écrit ce qu'ils disent à l'oral. Dactylographier certaines de leurs productions.

- Se sortir des volumes de base en lecture pour prendre des publications, des dépliants, des journaux qui fournissent des textes mieux adaptés, plus signifiants [1]. Un livre de base impose tellement de contraintes qu'il empêche de partir réellement de l'enfant. Les méthodes sont souvent tellement structurées et tellement structurantes qu'elles sont « mortes » et qu'il n'y a plus de place pour la vie de l'enfant.

- Utiliser les ressources mêmes de l'école. Des élèves du second cycle peuvent écrire des textes pour les lecteurs débutants. L'exercice d'écriture des uns devient ainsi un matériel de lecture pour les autres.

- Créer, au niveau de l'école, un climat valorisant la lecture. Par exemple, chaque jour, à la même heure, réserver dix ou quinze minutes pendant lesquelles tout le monde lit, adultes et enfants. Chacun lit ce qu'il veut et à sa manière. L'enfant de maternelle regarde les livres, le directeur ou la secrétaire lit le journal. Une condition pour que l'expérience réussisse est que les enseignants ne fassent pas autre chose (corrections, préparation de classe) pendant ce temps.

1. Voir à ce sujet l'article de Francine Audet « Le journal comme outil d'apprentissage », *in Vie pédagogique*, numéro 17, mars 1982, p. 26-29.



11. QUELQUES QUESTIONS POSÉES PAR DES ENSEIGNANTS

11. QUELQUES QUESTIONS POSÉES PAR DES ENSEIGNANTS

Des centaines d'ouvrages ont été écrits tant sur l'apprentissage que sur la rééducation du langage écrit. Il est donc certain qu'un seul document n'a pas la prétention de répondre à toutes les interrogations des enseignants. Nous essaierons cependant, dans ces quelques pages, d'ouvrir des pistes en réponse aux questions souvent posées par les agents d'éducation.

La maternelle n'a-t-elle pas un rôle de prévention vis-à-vis des difficultés en lecture et en écriture?

Tout comme les enseignants du secondaire se demandent souvent ce que leurs élèves ont appris pendant leurs six années de primaire, les enseignants du primaire, à leur tour, et notamment ceux de première année, se tournent vers le préscolaire pour demander aux éducatrices de préparer les enfants afin qu'ils soient « à point » pour la première année. Jusqu'ici, ce souhait signifiait souvent « qu'ils soient prêts à lire, mais qu'ils ne sachent pas déjà lire; sinon qu'allons-nous faire avec eux en première année? Ils vont s'ennuyer ».

Il est certain qu'en suivant une méthode qui exige que tous les enfants soient à la même page en même temps, ceux qui savent déjà lire risquent de perdre de l'intérêt. Par contre, lorsque les activités sont basées sur l'élargissement continuel de l'habileté à lire et à écrire, chaque enfant trouve sa place sans que cela nuise aux autres.

La classe maternelle est avant tout un lieu où l'enfant continue à *apprendre à se connaître lui-même, à apprendre à interagir avec l'environnement* et *à apprendre à entrer en relation avec les autres* (Programme d'éducation préscolaire, p. 2). Elle permet donc à l'enfant d'élargir son univers et, en même temps, elle est un temps et un lieu privilégiés où l'expression explose sous toutes ses formes.

Le guide pédagogique *Le langage au préscolaire*[1] traite de l'habileté à communiquer oralement, tant dans l'expression que dans l'écoute en groupe. Il s'attarde à l'enfant de qui on dit qu'il parle peu ou mal, à l'enfant qui présente un retard de langage, à l'enfant qui bégaie, et propose des interventions à leur égard. Enfin, dans un dernier chapitre, ce guide pédagogique suggère des pistes pour l'initiation des enfants de la maternelle au langage écrit. *Des contacts répétés avec l'écrit à la maternelle ne peuvent que profiter à tous les enfants et spécialement à ceux qui n'ont eu à peu près pas de contacts avec l'écrit avant l'entrée en maternelle*[2].

1. *Guide pédagogique. Préscolaire. Le langage au préscolaire*, ministère de l'Éducation, Direction des programmes, Service du primaire, Québec, 1982, code 16-1083.

2. *Ibid.*, p.102.

Plusieurs écoles attribuent généreusement des ressources au préscolaire et nous voyons là un très grand souci de prévention d'éventuelles difficultés scolaires.

Enfin, pour ceux et celles que l'expérience intéresserait, nous recommandons la lecture de *Lire, de la maternelle au cours préparatoire*[1] où est relatée, au jour le jour et dans tous les détails, la façon dont des élèves ont appris à lire sur deux ans (maternelle et première année), accompagnés par la même enseignante.

Y a-t-il des méthodes meilleures que d'autres pour apprendre à lire?

Nous ne voudrions pas rentrer ici dans la querelle des méthodes[2]. Nous pouvons cependant avancer quelques remarques pour tenter de répondre à cette question.

Il ne faudrait pas penser qu'une même méthode va convenir à tout le monde. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, même avec une approche naturelle de la lecture[3], les enfants utilisent à un moment donné soit les indices grapho-phonétiques, soit les indices de sens. L'essentiel, comme on l'a vu, est de maintenir l'équilibre entre les deux. C'est en effet parmi ceux qui savent utiliser au mieux le déchiffrage en faisant d'abord des hypothèses que se retrouvent les meilleurs lecteurs.

Plus que la méthode, ce qui importe c'est la maîtrise qu'a l'enseignant de sa méthode et les démarches pédagogiques qu'il adopte. On entend d'ailleurs facilement dire que les enfants apprennent à lire malgré les méthodes, qu'ils n'ont jamais besoin d'aller jusqu'au bout d'une méthode pour savoir lire, que n'importe quelle méthode a du succès si elle est pratiquée par des enseignants convaincus de ce qu'ils font, qui mobilisent les enfants et leur apportent une attention très individualisée, car l'essentiel est de se centrer sur ce qu'essaie de faire l'enfant et non sur la méthode.

Chaque méthode a sa logique propre et l'enseignant doit en tenir compte, mais en même temps il doit savoir l'adapter selon les réactions des enfants ou d'un enfant en particulier à un moment donné. Certaines techniques de dépannage peuvent être la solution aux difficultés spécifiques de certains enfants : ce peut être de s'appuyer *temporairement* sur l'image, le des-

1. Huguette Serri *et al.*, *Lire, de la maternelle au cours préparatoire*, Armand Colin-Bourrelier, coll. « Pratique pédagogique », Paris, 1981.

2. Une analyse des différentes méthodes utilisées au Québec est faite dans *Matériel de soutien à l'implantation des programmes au primaire. Français. Atelier 2 : la lecture au cours primaire. Textes explicatifs*, ministère de l'Éducation, *op. cit.*, code 16-2411-06.

3. Voir Laurence Lentin, *op. cit.*, p.127 et p.144.

sin, le geste, la position des organes phonateurs ou d'inclure prioritairement l'écriture pour ceux qui privilégient cette approche. Mais cela ne signifie nullement que tous les enfants d'un même groupe ont besoin des mêmes soutiens.

Par ailleurs, il est important de considérer le dégoût ou l'angoisse que peut ressentir un enfant devant une méthode qui ne lui a pas permis jusque-là d'accéder à la maîtrise du langage écrit. Cela peut aller jusqu'à une répulsion à la seule vue du matériel (livre, cahier) sur lequel il a peiné et échoué.

Pour résumer la réponse à la question posée, on peut dire ceci : **Il y a une méthode qui est la meilleure pour chaque enfant et c'est celle qui répond à ses besoins**.

Comment donner ou redonner le goût de lire aux enfants?

Nous pensons que l'approche préconisée par le programme de français, approche que nous préconisons également pour les élèves en difficulté, devrait prévenir le désintérêt et la démotivation vis-à-vis de la lecture qui semblent survenir vers la quatrième année du primaire, parfois avant.

Si l'on se demande comment « redonner » le goût de lire, c'est que les enfants admettent qu'ils l'ont déjà eu, ce goût de lire, et qu'ils l'ont perdu. Rares sont les enfants d'âge préscolaire, et même d'âge scolaire, qui n'aiment pas qu'on leur lise des histoires. La plupart de ces enfants avaient donc hâte d'apprendre à lire tout seuls! Or, on leur a proposé des mots, quand ce n'étaient pas des syllabes ou des lettres isolées, qu'on leur demandait de distinguer les uns des autres. Est-ce ça lire? Une fois certains automatismes en place, les phrases et les textes proposés n'étaient guère plus attrayants. Celui qui avait de la difficulté à distinguer ces éléments se voyait doubler le nombre d'exercices à faire...

Peut-on considérer que ce temps est révolu?

La variété des textes présentés aux enfants ainsi que la variété des activités reliées à la lecture contribuent également à motiver les écoliers à lire. Le guide pédagogique *Littérature de jeunesse*[1] propose de nombreuses activités en ce sens.

Enfin, l'attitude face à la lecture des personnes qui entourent l'enfant est un facteur de motivation important. S'il ne trouve pas cette motivation dans son milieu familial, il est d'autant plus nécessaire qu'il sente que les enseignants qu'il rencontre lisent, aiment lire et aiment parler de leurs lectures.

1. *Guide pédagogique. Primaire. Français. Littérature de jeunesse*, fascicule 1, *Activités pédagogiques*, ministère de l'Éducation, Direction des programmes, Service du primaire, Québec, septembre 1981, code 16-2410-03.

Si l'on met l'accent sur la compréhension en lecture, va-t-on résoudre les problèmes d'omissions, d'additions, d'inversions, de confusions, de substitutions de mots ou de syllabes?

Oui. Les problèmes qu'on vient d'énumérer viennent d'une approche qui est trop centrée sur les indices grapho-phonétiques et, qui plus est, ne peut qu'exiger une lecture à haute voix afin de vérifier la justesse des énoncés.

Il faut remarquer cependant que tous les lecteurs débutants font ce genre d'erreurs, mais ils les corrigent d'eux-mêmes lorsqu'ils s'aperçoivent que ce qu'ils lisent n'a pas de sens.

Quand ces erreurs perdurent, il convient de centrer le plus possible l'élève sur la compréhension de ce qu'il lit et non d'attirer sans cesse son attention sur les détails qu'il confond. Des expériences faites auprès d'enfants considérés comme bons lecteurs à la fin de leur première année ont démontré que, lorsqu'on leur faisait lire des syllabes sans signification, ils faisaient également des inversions, des confusions, des substitutions, etc.

Il se peut, par contre, qu'au niveau de l'écriture des confusions se soient installées et soient plus difficiles à éliminer. Lorsqu'on en a fait prendre conscience à l'enfant, qui peut ne pas s'apercevoir qu'il a écrit « l'oiseau ne *d*ougeait plus », il est nécessaire de l'amener à trouver par lui-même le « truc » qui va l'aider à ne plus faire ces erreurs. Nous connaissons une élève qui, ayant ce problème, disait qu'à chaque fois qu'elle avait un *b* ou un *d* à écrire, elle devait penser à la majuscule B : *Pour avoir un « b », je pense au grand B et je garde la boule d'en bas.* Un autre élève se mettait la main gauche derrière le dos pour savoir de quel côté faire la boucle de son *d*.

Nous aimerions ajouter que l'écriture cursive aide à prévenir et à corriger ces confusions entre *b* et *d* au niveau de la graphie.

Peut-on favoriser la motivation à lire par le « renforcement extrinsèque »?

Nous nous appuierons sur ce que dit Frank Smith à ce sujet dans *La compréhension et l'apprentissage*[1].

L'apprentissage comporte sa propre récompense. Un enfant n'a pas besoin d'être acheté pour apprendre...

La maîtrise d'une habileté est un bon renforcement dans l'apprentissage de cette habileté. S'il est nécessaire qu'il y ait renforcement d'un autre type, on peut conclure que, quel que soit ce qu'on attend de l'enfant, cela n'a pas de sens pour lui...

1. Smith F., *La compréhension et l'apprentissage*, traduit et adapté par Alain Vézina, Les Éditions HRW, Montréal, 1979, p. 239-241 et p. 252.

À cela, certains agents d'éducation s'objecteront en demandant comment on peut s'attendre à ce qu'un enfant apprenne si on ne peut pas l'amener à s'asseoir et à être attentif à l'enseignant. Laissons de nouveau la parole à Smith.

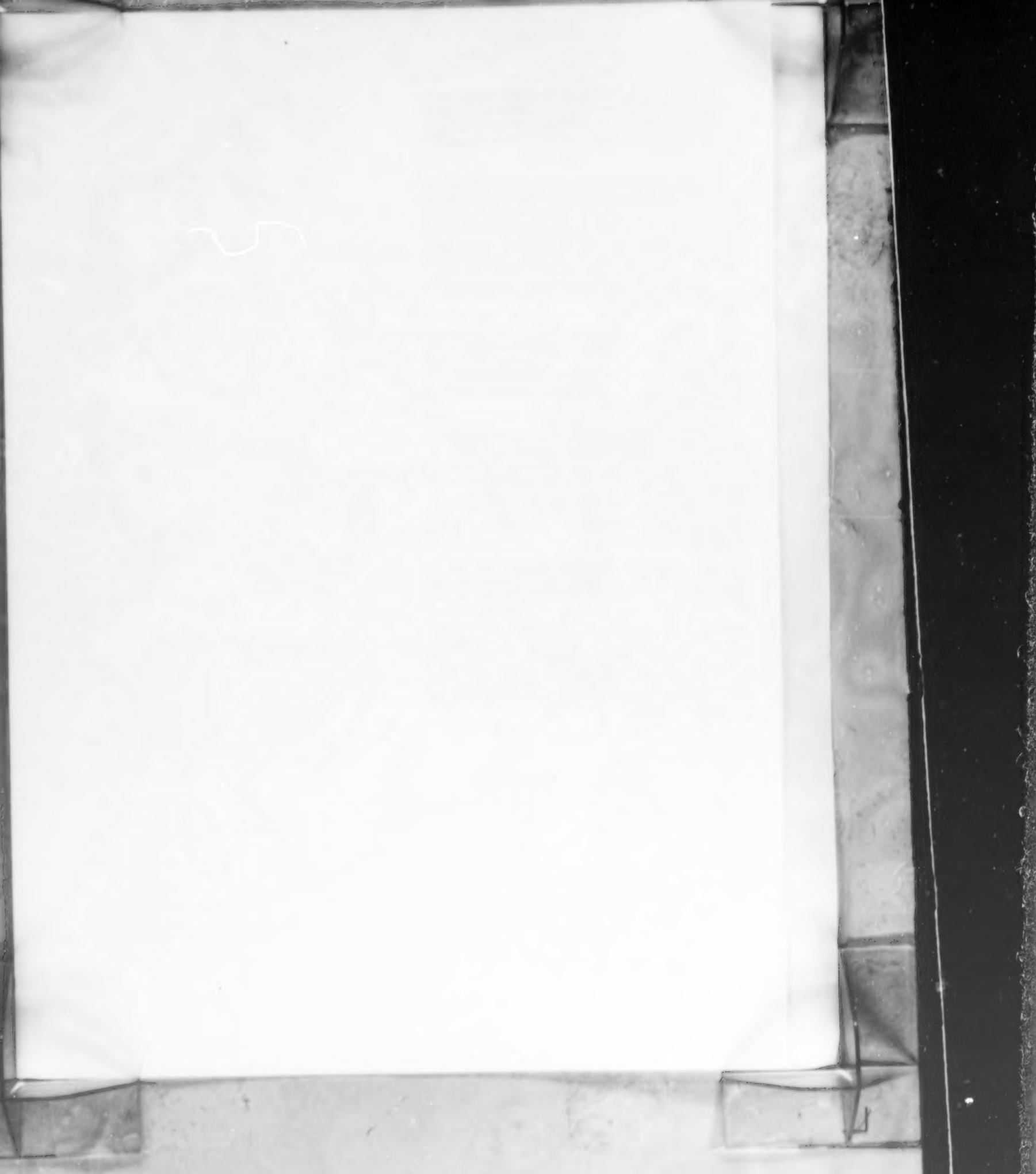
S'il doit y avoir des programmes ou des techniques spéciales de renforcement pour l'amener à être attentif à l'enseignant, il y a quelque chose qui ne va pas et ne peut pas être corrigé par un programme de renforcement. Si un enfant n'est pas attentif à son enseignant, c'est que ce que fait l'enseignant n'est d'aucun intérêt pour lui. . . Si ce que fait l'enseignant intéresse vraiment l'enfant, le fait d'écouter constituera un renforcement en soi.

. . .En fait, on peut affirmer que tous les enfants qui n'ont pas été rendus inaptes à apprendre peuvent être intéressés par n'importe quoi, si deux conditions sont respectées. La première est que la situation d'apprentissage ait du sens, et la seconde est qu'elle comporte une certaine nouveauté[1].

Il va sans dire que cela n'exclut nullement les félicitations et encouragements fréquents et même les récompenses à l'occasion, de la part de l'enseignant et des parents. Au contraire, ils sont souhaitables. Ce qu'il faut éviter de faire, c'est d'acheter l'enfant pour qu'il apprenne. En y réfléchissant bien, on s'apercevra d'ailleurs qu'un tel procédé ne respecte ni l'enfant ni l'adulte qui l'applique.

Ce qui peut être noté, par ailleurs, c'est que ce genre de renforcement utilisé auprès d'élèves qui ont des difficultés en lecture va habituellement de pair avec une approche de la lecture très centrée sur le grapho-phonétique. Peut-être pourrait-on, dans un premier temps, leur proposer des textes qui les intéressent, qui ont un sens pour eux, ce qui n'a souvent jamais été fait avec ces élèves, et s'apercevoir que la satisfaction qu'ils éprouvent à lire, à réaliser une activité à partir d'un texte, etc. est le meilleur des renforcements!

1. *Op. cit.*, p.240



CONCLUSION

Il n'est plus à prouver que la lecture constitue l'instrument d'accès privilégié à toutes les disciplines scolaires et à tout un monde d'information, de rêve, d'imagination.

Par le fait même, l'habileté à lire de façon autonome et fonctionnelle favorise le développement intellectuel, psychoaffectif et socioculturel d'une personne. Toute l'orientation d'une vie peut se jouer dans ces premières années d'école.

Est-ce à dire que l'école est seule responsable des difficultés qui surviennent chez certains enfants au cours de leur scolarité primaire? Ce document a tenté de faire ressortir l'importance de l'interaction entre la démarche de l'enfant qui essaie, depuis sa naissance, de donner du sens au monde qui l'entoure et l'environnement familial, scolaire, socioculturel dont le rôle devrait être de l'accompagner et de l'aider dans sa démarche. Toutes les propositions d'interventions de la deuxième partie du document ne font que concrétiser le rôle de l'école en ce sens.

Si à l'intérieur des limites qui sont les nôtres comme agents d'éducation nous tenons compte du fait que les enfants ont des capacités différentes, des intérêts différents, des façons différentes d'entrer en contact avec le monde, nous donnerons à chacun toutes les chances de faire le chemin qu'il est apte à parcourir.

Nous savons qu'il s'agit de tout un défi, mais ne vaut-il pas la peine d'être relevé?

ANNEXE 1

GRILLES D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE

À l'aide de la liste des objectifs des programmes d'études (français), des exercices écrits et oraux, des examens et des travaux de l'élève, il est possible de décrire le rendement de celui-ci en français.

Si une analyse plus poussée s'avère nécessaire, on peut utiliser une grille d'observation des apprentissages qui permettra de vérifier si les connaissances, les habiletés nécessaires pour acquérir une notion ou un comportement sont présentes chez l'enfant et qui permettra aussi de déceler les stratégies, les styles d'apprentissage propres à un élève. Les grilles présentées ici contiennent des pistes d'observation pour des comportements spécifiques en lecture et en écriture.

Ces grilles sont tirées de documents produits par la Direction de l'évaluation pédagogique comme soutien à l'évaluation formative en français. Elles font partie de la *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action*[1].

1. *Op. cit.*, code 16-7516-01.

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN LECTURE

L'enseignant qui veut décrire les difficultés d'un élève dans l'apprentissage de la lecture peut considérer deux ensembles de faits :

- les caractéristiques de la situation d'apprentissage au cours de laquelle l'élève éprouve habituellement des difficultés;
- les stratégies mises en oeuvre par l'élève au cours d'une situation de lecture.

Pour décrire les caractéristiques de la situation d'apprentissage, l'enseignant peut examiner :

- le projet de lecture : – la mise en situation
  – l'intention de lecture
  – la tâche de lecture
  – l'activité d'objectivation
- le texte à lire : – le sujet traité
  – la structure du texte
  – la formulation linguistique
- l'organisation de la classe.

Voici une série de questions qui guideront l'enseignant dans l'examen d'une situation d'apprentissage. Cette liste n'est pas exhaustive et toute autre remarque de l'enseignant qui peut aider à la compréhension des difficultés d'un élève dans l'apprentissage de la lecture devrait faire partie des données recueillies par le biais de ces questions.

LE PROJET DE LECTURE

- *La mise en situation :*
  - l'activité de mise en situation a-t-elle suscité chez l'élève un intérêt pour le texte proposé?
  - lui a-t-elle permis d'anticiper le sens du texte?
  - s'il y avait dans le texte des mots peu familiers ou si le texte référait à des concepts nouveaux, y a-t-il eu auparavant des explications susceptibles de faciliter la lecture?
- *L'intention de lecture :*
  - avec quelle intention l'élève devait-il lire le texte?
  - la lecture du texte venait-elle d'un besoin exprimé par un ou des élèves ou était-elle proposée par l'enseignant?
  - l'intention était-elle connue de l'élève?
  - était-elle acceptée par lui?
- *La tâche de lecture :*
  - quelle tâche était proposée à l'élève à partir de sa lecture?
    - faire un résumé
    - répondre à des questions
    - résoudre un problème
    - préparer un exposé
    - autre (décrire)
    - aucune
  - la tâche était-elle connue de l'élève avant de lire le texte?
  - en avait-il une compréhension suffisante?
  - la tâche avait-elle été expliquée clairement?
  - y avait-il des points de repère fournis à l'élève pour effectuer la tâche?
  - la tâche exigeait-elle :
    - de repérer ou de sélectionner des informations?
    - de faire des liens entre des informations (comparaison, regroupement, etc.)?
    - de faire des inférences?
    - de porter un jugement?
    - etc.
  - pour effectuer la tâche l'élève devait-il lire :
    - en silence?
    - à voix haute?
    - d'abord en silence puis à voix haute?
  - la tâche faisait-elle appel :
    - au raisonnement?
    - aux connaissances du lecteur en rapport avec le sujet traité?
    - à la créativité?
    - à la dextérité manuelle?
    - etc.
  - les questions posées à l'élève étaient-elles ouvertes (avec élaboration ou avec plusieurs réponses possibles) ou fermées (une seule réponse possible)?
- *L'activité d'objectivation :*
  - l'élève a-t-il participé à l'activité d'objectivation?
  - s'est-il montré capable d'effectuer un retour sur son activité de lecture?
  - l'élève a-t-il pu identifier en quoi sa lecture a été efficace et en quoi elle ne l'a pas été?

LE TEXTE

- *Le sujet traité :*
  - le sujet traité dans le texte était-il familier?
  - l'élève avait-il déjà des connaissances en rapport avec ce sujet?
  - étaient-elles suffisantes pour comprendre le texte?

– les concepts auxquels le texte référait et les concepts développés pour l'élève étaient-ils identiques ou très différents les uns des autres?

• *La structure du texte :*

– quelle était la longueur du texte?

– y avait-il un titre et des sous-titres?

– y avait-il une introduction où le sujet était annoncé?

– y avait-il un résumé en conclusion?

– y avait-il des illustrations ou des schémas?

– le déroulement était-il logique? chronologique? fantaisiste?

• *La formulation linguistique :*

– quel était le nombre moyen de mots par phrase?

– y avait-il des écrans?

– combien y avait-il de propositions par phrase?

– les mots utilisés étaient-ils familiers à l'oral?

– les mots utilisés étaient-ils familiers à l'écrit?

– quelle proportion de mots
  - ont déjà été lus fréquemment?
  - n'ont pas été lus fréquemment mais contiennent des éléments familiers (groupes de lettres, syllabes)?
  - sont nouveaux et ne sont pas constitués d'éléments connus?

– les mots utilisés sont-ils concrets ou abstraits?

L'ORGANISATION DE LA CLASSE

– L'élève devait-il lire et effectuer la tâche seul, en équipe ou en grand groupe?

– L'élève pouvait-il profiter de l'aide de ses pairs?

– Pouvait-il référer à des ressources matérielles (mots affichés en classe, dictionnaire, fichier, etc.)?

– A-t-il demandé l'aide de l'enseignant?

– Ses questions portaient-elles sur la manière d'effectuer la tâche ou sur le texte?

LES STRATÉGIES DU LECTEUR

Pour observer la manière de lire d'un élève, l'enseignant peut apporter une attention particulière aux faits suivants et noter, de plus, toute autre donnée observée en cours de lecture.

• *D'une manière générale :*

– sa lecture est lente

– il lit tous les mots ou seulement ceux qui lui semblent nécessaires pour effectuer la tâche

– il lit un groupe de mots ou une phrase en silence avant de lire à voix haute

– il bute souvent sur les mots

– il fait de nombreuses erreurs en lisant.

• *S'il éprouve des difficultés à lire un mot :*

– il saute ce mot et poursuit sa lecture sans y revenir

– il saute ce mot et poursuit sa lecture pour y revenir ensuite

– il cherche à lire ce mot avant de poursuivre sa lecture

– pour trouver le sens de ce mot :
  - il recourt d'abord au contexte
  - il vérifie si le mot trouvé correspond au mot écrit
  - il recourt d'abord aux graphies

– les graphies auxquelles il recourt sont :
  - une lettre
  - un groupe de lettres connu
  - une syllabe

– elles sont situées :
  - au début
  - au milieu
  - à la fin du mot

– il vérifie si le mot trouvé a du sens dans le contexte.

• *S'il fait une erreur en lisant un mot :*

– le mot lu a un sens proche du mot écrit

– le mot lu a une ressemblance graphique avec le mot écrit

– il s'aperçoit de son erreur

– il revient sur le mot lu et s'y prend autrement.

• *S'il devait exécuter une tâche en rapport avec sa lecture et qu'il n'a pas donné les réponses attendues :*

– il n'a rien répondu

– il a répondu au hasard

– il a répété systématiquement la même erreur

– il n'a exécuté qu'une partie de la tâche

– il a réécrit la question

– il a écrit textuellement une phrase ou une partie du texte sans faire de choix en fonction de la tâche ou de la question

– il a fourni une réponse qui n'a aucun rapport avec la tâche ou la question posée.

GRILLE D'OBSERVATION DES APPRENTISSAGES EN ÉCRITURE

L'enseignant qui veut décrire les difficultés d'un élève dans l'apprentissage de l'écriture peut examiner deux ensembles de faits :

- les caractéristiques de la situation d'apprentissage au cours de laquelle l'élève éprouve habituellement des difficultés, soit :
  - la mise en situation
  - l'intention d'écriture et l'interlocuteur
  - la tâche d'écriture et l'organisation de la classe
  - l'activité d'objectivation
- les caractéristiques du texte produit par l'élève en situation d'apprentissage.

NOTE : les questions formulées ici pourront aider l'enseignant à décrire les comportements de l'élève; elles ne sont cependant pas exhaustives et toute autre observation de l'enseignant pourra faire partie de l'ensemble des données recueillies.

LE PROJET D'ÉCRITURE

- *La mise en situation :*
  - a-t-elle motivé l'élève à produire un texte?
  - a-t-elle permis à l'élève de prévoir ce qu'il allait écrire?
  - l'élève connaissait-il clairement le projet d'écriture?
- *L'intention d'écriture et l'interlocuteur :*
  - quelle était l'intention d'écriture?
  - qui était l'interlocuteur?
  - l'élève connaissait-il l'interlocuteur?
  - l'élève avait-il une connaissance suffisante du sujet qu'il devait traiter?
  - la rédaction du texte a-t-elle été suscitée par un besoin exprimé par un ou des élèves ou a-t-elle été proposée par l'enseignant?
- *La tâche d'écriture et l'organisation de la classe :*
  - y a-t-il eu un travail préalable à la rédaction proprement dite pour aider l'élève à élaborer le contenu de son texte?
  - le travail de préparation a-t-il été fait :
    - par l'élève seul?
    - en sous-groupe?
    - avec toute la classe?
  - le travail de rédaction a-t-il été fait :
    - par l'élève seul?
    - en sous-groupe?
    - en grand groupe?
  - la rédaction du texte faisait-elle appel :
    - à l'imagination?
    - aux connaissances et à l'expérience?
    - au raisonnement?
  - l'élève a-t-il fait un premier texte brouillon?
  - si oui, y a-t-il apporté des modifications avant de faire la rédaction finale?
  - l'élève a-t-il demandé de l'aide en cours de rédaction?
  - l'élève a-t-il utilisé des ressources comme des ouvrages de référence, le dictionnaire, un cahier d'orthographe, etc.?
- *L'activité d'objectivation :*
  - l'élève a-t-il participé à l'activité d'objectivation?
  - s'est-il montré capable d'effectuer un retour sur son texte?
  - l'élève a-t-il pu identifier en quoi son texte satisfaisait ou non aux exigences de la situation de communication?
  - l'élève a-t-il reçu une rétroaction de l'interlocuteur ou d'un autre lecteur?
  - si oui, en a-t-il tenu compte?
  - a-t-il modifié son texte à la suite de l'activité d'objectivation?

LE TEXTE

- L'élève a-t-il choisi les informations pertinentes compte tenu de son intention d'écriture?
- Les informations choisies tiennent-elles compte des besoins d'information de l'interlocuteur?
- Comment l'élève a-t-il organisé ses informations?
- La construction de ses phrases est-elle plus proche de la syntaxe de l'oral que de la syntaxe de l'écrit?
- L'élève a-t-il orthographié correctement les mots déjà appris?
- A-t-il présenté son texte d'une manière lisible?
- Dans le cas où l'élève (surtout au premier cycle) a rédigé un texte difficilement lisible, qu'est-ce qui nuit le plus à la compréhension?
  - la calligraphie?
  - l'orthographe?
  - la structure des phrases (omissions des mots importants)?
  - la ponctuation?

ANNEXE II

ILLUSTRATION D'UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À LIRE EN PREMIÈRE ANNÉEE[1]

Un enseignant veut se donner une image plus fidèle du progrès de ses écoliers dans le développement de leur habileté à lire afin de leur présenter des situations dont le niveau de difficulté est adapté à leurs capacités et qui leur fourniront des occasions d'élargir leur habileté. Il veut aussi cerner les difficultés particulières de certains écoliers et ajuster ses interventions à leurs besoins réels.

Il place les écoliers dans la situation suivante. Josée est nouvellement arrivée dans la classe; l'enseignant qui la connaît un peu sait où elle habite et peut faire le portrait de sa maison. Le texte qui suit décrit la maison de Josée :

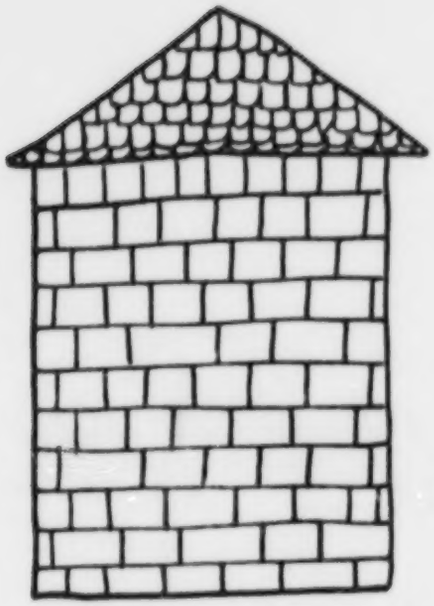
La maison de Josée

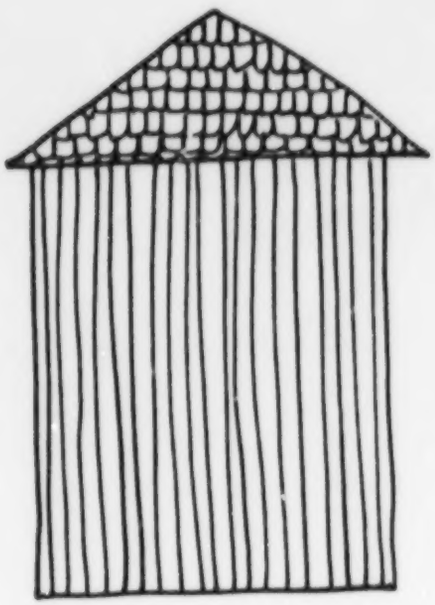
Josée habite une maison en briques.
C'est une maison à deux étages.
Au premier étage, il y a deux portes
et trois fenêtres.
Au deuxième étage, il y a une porte
et trois fenêtres.
Les fenêtres du deuxième ont des
rideaux à pois.
Au premier étage, il y a des rideaux
à carreaux.
Il n'y a pas de cheminée.
Josée a planté une rangée de fleurs
en avant de sa maison.

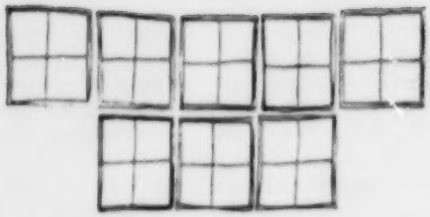
La tâche consiste à repérer parmi des dessins d'objets (portes, fenêtres, matériaux, cheminée rideaux) ceux qui peuvent servir à reconstituer la maison de Josée telle qu'elle est décrite, à les découper et à les assembler.

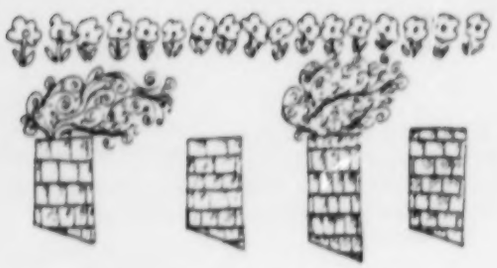
(voir schémas, pages 126 et 127)

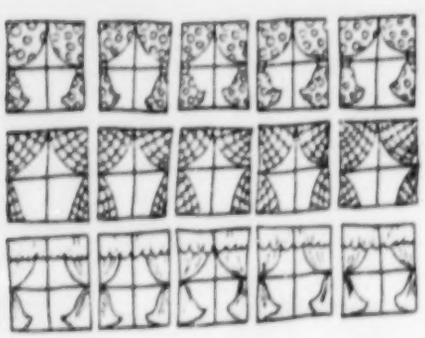
1. Lyne Martin, *in Vie Pédagogique*, Numéro 15, Novembre 1981, p. 30-32.











ANALYSE DE LA SITUATION DE LECTURE

Pour vraiment savoir ce qu'il va évaluer, l'enseignant a besoin de connaître les caractéristiques de la situation de lecture et les difficultés qui peuvent surgir chez les écoliers qui lisent ce texte. Ces données lui permettront de modifier la situation de lecture ou le texte et d'éliminer certaines difficultés s'il le juge nécessaire ou bien d'en tenir compte lors de l'examen des réponses. Voici quelques-unes de ces caractéristiques.

La tâche :

L'enseignant sait que la tâche proposée *(construire une maison à partir d'informations données dans le texte)* ne posera pas de problèmes aux écoliers, car ces derniers ont déjà effectué une tâche semblable en classe. Par exemple, en leur fournissant le matériel nécessaire et en leur donnant des consignes orales, ils devaient construire un pantin.

Le réel traité :

L'enseignant sait aussi que le réel traité dans ce texte, les éléments extérieurs d'une maison, est familier aux écoliers, d'abord à cause de leur propre observation de l'environnement et ensuite du fait que ce sujet a déjà été abordé en classe.

La longueur du texte :

La longueur du texte paraît convenable, comparée à celle des situations d'apprentissage et d'évaluation que les écoliers ont vécues antérieurement. De plus, la tâche appelant un aller-retour constant du texte aux illustrations, les écoliers éprouvant plus de difficulté pourront bénéficier d'un certain repos entre chaque unité d'information de ce texte.

La syntaxe utilisée :

La syntaxe utilisée dans ce texte est familière aux écoliers. De plus leur capacité naturelle d'anticipation syntaxique pourra être mise à profit dans ce texte. Une nouvelle difficulté apparaît à l'écrit, il s'agit de la négation retrouvée dans *il n'y a pas de cheminée*.

L'enseignant décide de conserver cet élément car il permettra de vérifier la capacité des écoliers à généraliser leurs connaissances de l'oral conjointement à celle des indices écrits, sans avoir fait l'apprentissage de ce cas en classe.

Le vocabulaire oral et écrit :

Un dernier point important reste à vérifier; il s'agit du vocabulaire oral et écrit utilisé dans ce texte en fonction de ce qui a été vu en classe.

L'enseignant constate que la grande majorité des mots de ce texte fait partie du vocabulaire oral des écoliers. Seuls des mots comme *habite* et *carreaux* sont peut-être moins familiers pour certains. Le mot *habite* n'est pas absolument nécessaire à la réussite de la tâche; de plus, plusieurs écoliers pourraient déduire le sens de ce mot par le contexte de la situation et de la phrase. Dans le cas de *carreaux*, la préparation des écoliers à cette situation permettra de vérifier s'ils connaissent ce mot à l'oral et, au besoin, de le leur présenter comme équivalent à celui qu'ils connaissent. L'enseignant décide donc de conserver ces deux mots.

En ce qui concerne l'écrit, ce texte est composé en majorité de mots déjà vus en classe (ex. : maison, c'est une, deux, portes, fleurs) et de mots connus à l'oral et composés d'indices graphiques ou de partie de mots déjà vus en classe (ex. : briques : *brisé* et tu*que*; étages : *t*able et ca*ge*; rideaux : *ri*re et ca*deaux*). De plus, en situation de lecture, l'utilisation des indices syntaxiques et contextuels pourra faciliter la reconnaissance de ces mots.

Cette analyse du texte sous l'aspect lexical est très importante pour savoir ce que l'enseignant évaluera. Dans le cas des mots déjà vus en classe, l'enseignant pourra évaluer la capacité de l'écolier à lire des mots connus, dans un contexte différent de ceux dans lesquels il les a rencontrés jusqu'à maintenant; dans le cas des mots nouveaux, l'enseignant pourra évaluer la capacité de l'écolier d'utiliser les connaissances acquises pour lire des mots nouveaux à l'écrit et ce, avec l'aide des indices contextuels et syntaxiques du texte. Par exemple, l'enseignant sait que l'écolier peut lire des mots comme *été*, *table* et *cage*; par contre il se demande si l'écolier saura utiliser sa connaissance des indices graphiques de ces mots pour reconnaître un mot jamais lu comme *étage*.

PRÉSENTATION ET EXÉCUTION DE LA TÂCHE

L'enseignant présente la situation d'évaluation aux écoliers et s'assure qu'ils comprennent bien ce qu'ils ont à faire. Par exemple, dans le cas présent :

- Il réfère les écoliers à une tâche semblable qu'ils ont déjà faite.
- Il leur présente la situation, le texte et la tâche à effectuer.
- Il regarde et établit avec les écoliers les différents éléments de la maison; ceci vise à ce que les écoliers n'éprouvent pas de difficultés à la lecture des images (ex. : confondre la maison de bois et de briques), à s'assurer qu'ils connaissent le vocabulaire contenu dans ce texte (ex. : rideaux à pois, à carreaux) et à leur fournir le contexte nécessaire à la réussite de la lecture de ce texte (ex. : ils s'attendent à retrouver ces mots dans le texte).

L'observation des réactions des écoliers lors de cette présentation permet déjà de prévoir les difficultés qu'éprouveront certains lecteurs.

OBSERVATION DES ÉCOLIERS DURANT LA SITUATION

Comme cette situation de lecture s'effectue individuellement et silencieusement, l'enseignant pourra observer et noter les changements de comportements de certains écoliers par rapport à ceux observés lors d'évaluations antérieures. Ces informations pourront être utiles à l'évaluation du développement de l'habileté à lire. Par exemple :

- le temps de réalisation de la tâche fournit un indice sur la facilité ou la difficulté qu'éprouvent les écoliers à la lecture de ce texte;
- certains écoliers réfèrent à des listes de mots écrits au tableau ou ailleurs;
- certains écoliers se réfèrent fréquemment aux images, d'autres très peu;
- certains écoliers demandent de l'aide pour comprendre la tâche, d'autres, pour identifier le sens de certains mots, etc.

RETOUR SUR LA SITUATION ET OBJECTIVATION DE L'EXPÉRIENCE

Comme l'enseignant le fait en situation d'apprentissage, le retour sur la situation de lecture et l'objectivation de l'expérience de lecture permettent aux écoliers d'exprimer les difficultés qu'ils ont dû surmonter et d'obtenir une rétroaction sur la réussite de la tâche. Ces informations sont très éclairantes pour l'enseignant qui veut vérifier les hypothèses explicatives qu'il a en rapport avec les difficultés de certains écoliers.

Exemples :

- les mots qu'ils n'ont pas pu lire;
- le sens qu'un écolier n'a pas été capable de donner à une unité d'information;
- les erreurs dues à un mauvais repérage de la ponctuation ou de la mise en pages.

ÉVALUATION, INTERPRÉTATION, INTERVENTION

L'enseignant peut ensuite procéder rapidement à l'évaluation de l'habileté à lire des écoliers par l'examen de leurs réponses.

Il pourra ensuite regrouper les erreurs faites par les écoliers et formuler des hypothèses explicatives quant aux difficultés de certains; il sera alors en mesure de prendre des décisions quant aux interventions à faire auprès de tous les écoliers et plus particulièrement auprès de ceux qui éprouvent des difficultés.

Il est important d'insister sur le fait que le développement de l'habileté à lire ne peut s'observer qu'en comparant les informations recueillies dans cette situation à celles obtenues dans des situations d'apprentissage ou d'évaluation antérieures.

L'EXAMEN DES RÉPONSES

1. Maison en briques

   • au premier étage,
2. porte(s)
3. fenêtre(s)
4. *deux* portes
5. *deux* fenêtres

   • au deuxième étage,
6. porte(s)
7. fenêtre(s)
8. *une* porte
9. *trois* fenêtres

   • les fenêtres du deuxième étage,
10. rideaux
11. rideaux à pois

    • les fenêtres du premier étage,
12. rideaux
13. rideaux à carreaux
14. absence de cheminée
15. rangée de fleurs en avant de la maison.

Certains éléments apparaissent plus qu'une fois dans le texte ou présentent des ressemblances permettant de formuler des hypothèses sur la constance des réussites ou des échecs des écoliers. Voici quelques regroupements possibles :

2 et 6 : porte
3 et 7 : fenêtre
4 et 5 : deux
4, 5, 8 et 9 : des chiffres
10 et 12 : rideaux
9 et 11 : graphie *oi*
4, 5 et 13 : au premier étage
8, 9 et 11 : au deuxième étage.

LES HYPOTHÈSES EXPLICATIVES

Les hypothèses explicatives des difficultés rencontrées par les écoliers peuvent être de différents ordres. À titre d'exemples, elles peuvent avoir trait à la capacité de l'écolier de donner du sens aux mots ou aux unités d'informations du texte, à la capacité d'utiliser sa connaissance des éléments graphiques pour connaître un mot (mots connus, mots inconnus avec des composantes graphiques connues), à la capacité d'utiliser ses connaissances implicites de la syntaxe, sa capacité à se servir de la situation et du texte. Voici quelques exemples :

Comportements de l'écolier	Hypothèses explicatives[1]
• Réussite aux réponses 4, 5, 9 mais non à 8 (une porte).	• L'écolier sait probablement lire le mot *une* mais ne l'a pas considéré comme un nombre.
• L'écolier réussit 4, 5, 6, 9 mais inverse l'étage en 11 et 13 : les rideaux à pois sont au deuxième étage et les rideaux à carreaux sont au premier étage.	• L'écolier n'a pas tenu compte de la ponctuation délimitant les informations; ou • L'écolier n'a lu que les mots *rideaux à pois* et *à carreaux* et s'est fié à l'ordre des étages donné au début du texte.
• Il n'a pas placé de rideaux.	• L'écolier peut démontrer une incapacité à se servir des connaissances graphiques acquises pour identifier un mot nouveau *(rire, cadeau)*, ou • Il n'a pas assimilé les connaissances graphiques vues en classe.

Les hypothèses que l'enseignant dégage de l'examen des réponses doivent être vérifiées s'il veut aider efficacement les écoliers qui présentent des difficultés. Cette vérification pourra se faire en utilisant les données recueillies lors d'évaluations antérieures, à l'occasion de l'observation de l'écolier en situations d'apprentissage ou d'évaluation subséquentes et au moment du retour sur ces situations.

CHOIX DES INTERVENTIONS

Les hypothèses explicatives vérifiées, l'enseignant pourra faire des interventions qui aideront les écoliers à surmonter leurs difficultés. Par exemple, changer la disposition des textes proposés aux écoliers (éviter la disposition une phrase ou une idée par ligne), introduire davantage de négations dans les textes, introduire dans les textes plus de mots nouveaux composés d'éléments connus, insister auprès de certains écoliers, sur l'utilisation du contexte lorsqu'ils sont en panne, etc.

1. Il peut y avoir d'autres hypothèses explicatives possibles pour chacun de ces cas.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES DE CETTE ÉVALUATION

Bien qu'une telle évaluation ne vise pas la comparaison entre les écoliers, il est cependant utile à l'enseignant d'effectuer certains regroupements d'informations afin de mieux planifier ses interventions. Voici quelques exemples.

Plusieurs écoliers auront probablement réussi à démontrer le développement de leur habileté à lire par la réussite complète de cette situation de lecture. L'enseignant pourra alors décider de fournir à ces écoliers des occasions plus nombreuses de lire des textes de plus en plus complexes. Comme ces écoliers ont vraisemblablement acquis ce qu'on peut appeler *le sens de la lecture*, l'enseignant veut leur permettre d'utiliser les connaissances acquises et de développer de nouvelles connaissances (graphiques et contextuelles) dans des textes variés et présentant des difficultés nouvelles.

Certains écoliers qui avaient dans des situations antérieures manifesté des difficultés particulières, semblent, dans la présente situation, avoir fait un progrès significatif.

L'enseignant continuera tout de même d'observer plus attentivement les comportements qui ont déjà fait problème afin d'intervenir le plus rapidement possible si nécessaire.

L'enseignant pourra aussi remarquer que d'autres écoliers ont démontré un développement de leur habileté à lire mais ont éprouvé des difficultés par rapport à quelques éléments de la situation. Des hypothèses seront alors énoncées et vérifiées comme il a été décrit précédemment et des interventions seront mises en place pour éliminer ces difficultés mineures.

L'enseignant pourra aussi observer que certains écoliers éprouvent des difficultés plus graves, qu'il est difficile d'identifier par l'évaluation en lecture silencieuse. Il décide alors d'observer ces écoliers plus attentivement en situation d'apprentissage, lors de la lecture silencieuse et dite de textes signifiants. À la lumière des informations recueillies, il planifiera des interventions qui permettront à l'écolier de surmonter ses difficultés.

ANNEXE III

L'ENFANT-SCRIPTEUR DE 6 À 12 ANS QUELQUES TRAITS CARACTÉRISTIQUES[1]

À 6-7 ans :

- L'enfant répète souvent les mêmes mots, emploie peu de pronoms et utilise fréquemment des redondances qui nous paraissent indues (*le petit garçon, il a...*), proches de son oral.
- Il a recours à des mots simples, à beaucoup de termes d'action; s'il lui arrive de caractériser parfois ce dont il parle (ce qui est rare), il le fait surtout à l'aide d'attributs, non d'épithètes.
- Il semble peu capable de formules concises, synthétiques.
- Il respecte très peu (ou pas du tout) la ponctuation (majuscule et point), concept très abstrait pour lui parce qu'absent de l'oral.
- Il juxtapose ses idées les unes aux autres, sans lien.

À 8-9 ans :

- L'enfant commence à coordonner ses idées qui désormais affluent à son esprit en séquences, surtout à l'occasion de récits. Ceci se manifeste par une surabondance de *et*, de *et puis*, de *mais*, surtout à 9 ans.
- La phrase devient de ce fait interminable, ce qui désespère l'enseignant mais devrait plutôt être considéré comme un réel progrès.
- La ponctuation est encore épisodique, il semble que le point d'exclamation, voire les signes du dialogue, soient plus faciles à poser que la majuscule et le point.
- L'enfant de cet âge pense encore peu à la manière d'être des choses, sauf à l'aide de la structure attributive *elle est fatiguée, il n'est pas prudent*. Quand il utilise des épithètes, elles expriment le plus souvent un nombre, une couleur ou une dimension simple.
- Il utilise davantage de termes justes, moins génériques, dans les textes d'information.
- Comme il se situe mieux spatialement, la disposition de ses textes est, en conséquence, plus variée.
- Il utilise les pronoms personnels pour éviter des redondances inutiles (*le, la, lui, leur*).

À 10-11 ans :

- Vers la fin du primaire, l'enfant se met à utiliser une caractérisation plus fine, car il perçoit mieux désormais la manière d'être des gens, des choses, des actions. C'est l'âge où apparaît l'expression de manière plus subtile (à côté de *vite* et *fort*, il pense à dire *comme un bolide, à pas de loup, prudemment*, etc.).
- Il commence à rechercher les formulations synthétiques en évitant les redondances inutiles, en utilisant parfois, bien qu'encore rarement, un synonyme et en supprimant tantôt un sujet (*il entra et s'assit*), tantôt un verbe (*le premier prit un jus et le deuxième, de l'eau*).
- Il commence à mieux comprendre le principe de la ponctuation et, par là, à mieux le respecter.
- Il est capable de planifier son écrit et de ménager des liens plus habiles entre les idées à l'aide de subordonnants, de formules de transition, de termes relationnels, etc.
- Il porte des jugements sur les réalités dont il parle.
- Dans le récit fictif, ses personnages sont mieux campés, la trame du récit plus originale et les épisodes plus nombreux.

1. Josée Valiquette, « Faire écrire les enfants au primaire : mission impossible? » *in Québec français*, numéro 43, octobre 1981, p. 54-58.

BIBLIOGRAPHIE

La liste des ouvrages et des articles qui suivent sous-tend et élargit le contenu du présent document.

LIVRES et DOCUMENTS

BENTOLINA, A.

Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture, coll. « Actualité pédagogique », La bibliothèque du C.E.P.L., Paris, 1976.

BING, E.

. . . et je nageai jusqu'à la page, Éditions des femmes, Paris, 1976.

BOURNEUF, D.
PARÉ, A.

Animation d'un coin de lecture, Éditions Québec-Amérique, Montréal, 1975.

CHARMEUX, E.

La lecture à l'école, Cedic, Paris, 1975.

CHASSAGNY, C.

La rééducation du langage écrit, Éditions Néret, Paris, 1975.

CHASSAGNY, C.

La pédagogie relationnelle du langage, PUF, Paris, 1977.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (C.E.C.M.)

L'enseignement du français écrit au niveau primaire. Une approche pédagogique expérimentée conforme au nouveau programme de français du M.E.Q., « Opération Renouveau », Montréal, 1981.

CONSEIL FRANCO-QUÉBÉCOIS D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN ÉDUCATION

L'inadaptation scolaire, Québec, 1981.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

L'égalité des chances en éducation, Québec, 1979.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Se prendre en main pour les enfants, Le projet éducatif de l'école, 1. Des écoles se mettent en marche. Que font-elles?, Québec, 1980.

ESTIENNE, F.

Plaisir et langage. Le plaisir de jouer en créant du langage, Jean-Pierre Delarge, Éditions France-Amérique, Montréal, 1980.

FORTIER-LAVOIE, R.

L'apprentissage de la lecture en pédagogie ouverte, Thèse de maîtrise, Université Laval, Québec, 1981.

FOUCAMBERT, J.

La manière d'être lecteur, O.C.D.L.-Sermap, Paris, 1977.

GAUDREAU, J.

De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés, Québec-Amérique, Montréal, 1980.

GIASSON-LACHANCE, J.

Techniques d'évaluation de la lecture, Publications PPMF/Laval, Éditions Ville-Marie, Montréal, 1980.

LENTIN, L.

Du parler au lire, tome 3, *Interaction entre l'adulte et l'enfant*, ESF, Paris, 1979.

LOBROT, M.

Lire, OCDL-ESF, Paris, 1976.

LOBROT, M.

Troubles de la langue écrite et remèdes, ESF, Paris, 1972.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (France)

Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, document rédigé à partir des travaux du colloque sur la lecture et du séminaire préparatoire, Direction des écoles, Paris, juin 1979.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Ontario)

Enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Suggestions aux enseignants, Toronto, 1980.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Québec, 1978.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Les fonctions de la communication. Au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et expérimentation pédagogique, Québec, juillet 1980.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés. Bilan fonctionnel et plan d'action, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, Québec, novembre 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Guide pédagogique. Primaire. Le handicap auditif, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, Québec, 1983.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Guide pédagogique. Primaire. Le handicap physique, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, Québec, 1984.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Guide pédagogique. Primaire. Le handicap visuel, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, Québec, 1984.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Guide pédagogique. Primaire. La mésadaptation socio-affective, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, Québec, 1984.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Guide d'organisation spécifique pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire, document de travail, Québec, juillet 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Guide pédagogique. Primaire. Français. Première, deuxième, troisième années, Direction des programmes, Service du primaire, Québec, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Guide pédagogique. Primaire. Français. Quatrième, cinquième, sixième années, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, Québec, 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Guide pédagogique. Primaire. Littérature de jeunesse, fascicules I, II, III, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, Québec, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Guide pédagogique. Le langage au préscolaire, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Québec, 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Primaire. Français. Matériel de soutien à l'implantation du programme, guides pédagogiques, atelier 1 à 6, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, Québec, juin 1980.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Le matériel didactique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire, document d'information, Direction générale du développement pédagogique, Direction du matériel didactique, Québec, juin 1979.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Pour une réussite de l'enfant et de l'école, document de sensibilisation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire, Québec, mai 1980.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Programme d'études. Primaire, français, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire, Québec, mai 1979.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire, Direction de la recherche Québec, janvier 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Recherche sur l'acquisition de l'orthographe, Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et d'expérimentation pédagogique, Québec, avril 1980.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Réflexion sur les préalables aux apprentissages scolaires, document de sensibilisation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service de l'adaptation scolaire, Québec, mars 1980.

PAQUETTE, C.

Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Éditions NHP, Victoriaville, 1979.

SERRI, H., GRASS, C., MINET, O.

Lire de la maternelle au cours préparatoire, Armand COLIN-BOURRELIER, Paris, 1981.

SMITH, F.

Comment les enfants apprennent à lire. Recherches sur l'apprentissage de la lecture, France-Amérique, Montréal, 1981.

SMITH, F.

La compréhension et l'apprentissage, traduit et adapté par Alain VEZINA, Les Éditions HRW, Montréal, 1979.

VANDENDRIESSCHE-VUYLSTEKER, S.

S'éveiller, s'exprimer et lire à 6 ans. Une année au jour le jour de pédagogie interdisciplinaire au cours préparatoire, C.R.D.P. de Lille (France), 1981.

REVUES et DOSSIERS

PÉDAGOGIE OUVERTE

Volume 2, numéro 4, Les Éditions NHP, juin 1977.

QUÉBEC FRANÇAIS

Dossier Lecture, numéro 29, mars 1978, p. 19-52.

QUÉBEC FRANÇAIS

Dossier évaluation, numéro 30, mai 1978, p. 16-39.

QUÉBEC FRANÇAIS

Le nouveau programme de français au primaire, numéro 33, mars 1979.

QUÉBEC FRANÇAIS

Dossier pédagogie, numéro 35, octobre 1979, p. 20-45.

QUÉBEC FRANÇAIS

L'objectivation, numéro 37, mars 1980, p. 16-24.

QUÉBEC FRANÇAIS

Les enfants en difficulté d'apprentissage, numéro 39, octobre 1980, p. 18-51.

QUÉBEC FRANÇAIS

Pour des lectures signifiantes, numéro 41, février 1981, p. 49-87.

QUÉBEC FRANÇAIS

Faire écrire à l'école, numéro 43, octobre 1981, p. 54-58.

VIE PÉDAGOGIQUE

Dossier *La lecture au primaire*, numéros 14 et 15, octobre et novembre 1981.

ADAMS, D.

« Donner aux enfants le goût d'écrire », *in L'école coopérative*, numéro 33, mars 1976, p. 18-29.

AUDET, F.

« Le journal comme outil d'apprentissage », *in Vie Pédagogique*, numéro 17, mars 1982, p. 26-29.

BENTOLINA, A.

« Fleurs de lire et liserons », *in Communication et Langage*, numéro 48, 1er trimestre 1981, p. 5-22.

CHARMEUX, E.

« Construire une pédagogie de la lecture », *in Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Bentolina, A., coll. Actualité pédagogique, La bibliothèque du C.E.P.L., Paris, 1976.

CHOMSKY, C.

« Write Now, Read Later », *in Language in Early Childhood Education*, National Association for the Education of Young Children, C.B. Cazden, Washington D.C., 1972, p. 119-126.

DAGENAIS, A.

« L'alphabétisation au Québec », *Le Devoir*, 4 novembre 1980.

DORRIS LEE, M., RUBIN, J.B.

« Learning to Read Naturally », *in Children and Language, Reading and Writing, Talking and Listening*, Wadsworth Publishing Company, 1979, p. 254-265.

GEORGEAULT, P.

« Les classes d'attente et l'inadaptation scolaire », *in L'école coopérative*, numéro 33, mars 1976, p. 4-17.

GOODMAN, K.S.

« Reading : A Psycholinguistic Guessing Game », *in Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, Newark, 1970, p. 259-272.

GOODMAN, K.S. et Y.M.

« Reading is Natural », *in Apprentissage et socialisation*, volume 3, numéro 2, 1980, p. 107-123.

GOODMAN, Y. et BURKE C.

Reading Miscue Inventory : Procedure for Diagnosis and Evaluation, New-York, Macmillan, 1972, traduit en français par Marcel Chabot, *La lecture telle que les enfants l'apprennent*, une procédure d'analyse des maldonnes en lecture orale et un instrument de diagnostic et d'évaluation, Pracdix Inc., Montréal, 1976.

HENRIPIN, M.

« Le projet éducatif à l'école primaire. Trois témoignages et quelques pistes de réflexion », *in Vie pédagogique*, numéro 12, avril 1981, p. 4-11.

HOULD, R.

« Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture », *in Vie pédagogique*, numéro 11, février 1981, p. 22-26.

LANGEVIN, C.

« Lire ou apprendre à lire? » *in Québec français*, numéros 45 et 46.

LAVERS, R.

« L'enfant en difficulté. Perspectives américaine et française », *in Vie pédagogique*, numéro 13, juin 1981, p. 22-25.

LUNDSTEEN, S.W.

« Quelques comparaisons entre le développement du langage et l'apprentissage de la lecture », *in Pédagogie ouverte*, volume 4, numéro 2, décembre 1978, p. 8-18.

MELVIN, H.P.

« La psycholinguistique et l'enseignement de la lecture », *in Pédagogie ouverte*, volume 5, numéro 1, octobre 1979, p. 4-12.

SMITH, F.

« Overloading the Competent Reader », conférence donnée en novembre 1981 et reproduite sous forme de microfiche par le système ERIC, numéro d'entrée ED 085 674.

SMITH, F.

Research Update, « Demonstrations, Engagement and Sensitivity : A Revised Approach to Language Learning », *in Language Arts*, Volume 58, Number 1, january 1981, p. 103-112.

TEALE, W.H.

« Positive Environments for Learning to Read : What Studies of Early Readers Tell us », *in Language Arts*, Volume 55, Number 8, nov./déc. 1978, p. 922-932.

VIGOTSKY, L.S.

« The Prehistory of Written Language », *in Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 1979, p. 105-119.

LES PERSONNES QUI ONT COLLABORÉ À LA RÉALISATION DE CE DOCUMENT

Responsable de la production :

Normand Ducharme	Service de l'adaptation scolaire

Rédactrice :

Anne-Marie Corrignan	Agent de développement pédagogique Service de l'adaptation scolaire

Personnes consultées :

Gérald Bouchard	Agent de développement pédagogique Service de l'adaptation scolaire
Françoise Dulude	Agent de développement pédagogique Direction de l'évaluation pédagogique
Lyne Martin	Agent de développement pédagogique Direction de l'évaluation pédagogique
Jean-Yves Roberge	Service de l'adaptation scolaire

Réviseur linguistique :

Lucien Tremblay	Direction des communications

Responsables du secrétariat :

Louise Fortier-Boivin	Service de l'adaptation scolaire
Madeleine Paradis	Service de l'adaptation scolaire

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8384-201